NAUCZYCIEL CZAS – PRZESTRZEŃ SZKOŁA

PODNOSZENIE EFEKTYWNOŚCI PROCESU EDUKACJI

Redakcja naukowa
Ewa Pasterniak-Kobyłecka
Anita Famuła-Jurczak

impuls

NAUCZYCIEL CZAS – PRZESTRZEŃ SZKOŁA

PODNOSZENIE EFEKTYWNOŚCI PROCESU EDUKACJI

Redakcja naukowa
Ewa Pasterniak-Kobyłecka
Anita Famuła-Jurczak

impuls
Kraków 2020

SPIS TREŚCI

Wstęp

Asertywność nauczyciela wobec problemu efektywności działań - Małgorzata Kabat

- Wprowadzenie
- Interdyscyplinarność określeń asertywności
- (Nie)asertywne zachowanie nauczyciela
- Efektywność i jej znaczenie dla nauczyciela
- Wskaźniki efektywności a trening asertywności nauczyciela
- Podsumowanie
- Bibliografia

Uwagi o roli nauczyciela we współczesnej szkole - Ewa Pasterniak-Kobyłecka

- Wstęp
- Predyspozycje i kwalifikacje szkolnego wychowawcy pożądane z perspektywy społecznej
- Autorytet nauczyciela
- Wizerunek nauczyciela konstruowany przez uczniów
- Rola nauczyciela wspierającego wszechstronny rozwój uczniów
- Podsumowanie
- Bibliografia

„Kto chce nauczyć Johna matematyki,musi znać matematykę, znać Johna... i samego siebie". Kompetencje relacyjne i emocjonalne w pracy nauczyciela -

Katarzyna Smoter
- Wprowadzenie
- Relacje i relacyjność w pracy nauczyciela
- Kompetencje relacyjne i kompetencje emocjonalne
- Kompetencje relacyjne nauczycieli
- Możliwości rozwijania kompetencji relacyjnych uczniów
- Zakończenie
- Bibliografia

Multimedia wsparciem nauczyciela edukacji muzycznej pierwszego etapu kształcenia - Mirosław Kisiel
- Edukacja muzyczna i media dydaktyczne w klasach początkowych
- Edukacja muzyczna w przestrzeni multimedialnej – obraz rzeczywisty i postulowany
- Podsumowanie
- Bibliografia

Praca z wykorzystaniem podcastui wideocastu w klasach nauczania wczesnoszkolnego - Krzysztof Zajdel
- Wprowadzenie
- Proces poznawania
- Wspieranie dziecka
- Idea podcastu i wideocastu
- Praca na lekcji z podcastem
- Konkluzja
- Bibliografia

Zakodowana edukacja, czyli o kodowaniu w edukacji wczesnoszkolnej - Ewa Szymanowska
- Wprowadzenie
- Edukacja informatyczna w klasach I–III

Nauka programowania
Zakończenie
Bibliografia

Nowoczesne metody nauczania przyrody i biologii w szkole podstawowej. Wybrane przykłady - Urszula Karwalajtys
Wstęp
Metody stosowane na lekcjach przyrody i biologii
Przykłady nowoczesnych technik i pomocy dydaktycznych
Podsumowanie
Bibliografia

Wsparcie społeczne udzielane w szkole - Anita Famuła-Jurczak
Wprowadzenie
Wsparcie społeczne – założenia teoretyczne
Wiedza potoczna – jako źródło naszych działań
Obszary wsparcia udzielanego w szkole
Na co możemy liczyć? – wiedza rodziców na temat obszarów pomocy udzielanej w szkole
Podsumowanie
Bibliografia

PISAK jako narzędzie wspomagające efektywność procesu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi - Aleksandra Kopańska
Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
Komunikacja alternatywna i technologie asystujące
Polski Integracyjny System Alternatywnej Komunikacji
PISAK w edukacji formalnej
Bibliografia

Awans zawodowy w opinii nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach podstawowych ogólnodostępnych -

Regina Korzeniowska

- Wstęp
- Awans zawodowy nauczyciela w aspekcie prawnym
- Awans zawodowy w opiniach nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami – badania własne
- Zakończenie
- Bibliografia

Kształcenie uczniów w systemie szkolnictwa zawodowego w województwie lubuskim w kontekście rynku pracy - Anna Lis-Zaldivar

- Wstęp
- Sytuacja społeczno-gospodarcza w kraju
- Reformy edukacji w latach 1999–2016
- Kształcenie zawodowe w województwie lubuskim
- Zakończenie
- Bibliografia

Przypisy

WSTĘP

Jesteśmy świadkami przemian cywilizacyjnych na dużą skalę. Trudno przewidzieć, jak będzie wyglądał świat za kilka lat. Szkoła i nauczyciele również muszą nadążać za zmianami, aby przygotować uczniów do życia w nieznanej przyszłości oraz rozwiązywania problemów, których też jeszcze nie znamy. Potrzebne są innowacje, działania twórcze, wzmacniające motywację młodych ludzi do nauki w intencjonalnym środowisku wychowawczym, które dziś często przestaje być dla podopiecznych atrakcyjne.

Placówki tradycyjnie transmitujące wiedzę zastępuje się szkołami nowoczesnymi, aktywizującymi uczniów. Dzieci w naturalny sposób potrafią poruszać się w cyberprzestrzeni, bawią się elektronicznymi urządzeniami, z łatwością obsługują komputer oraz korzystają z Internetu. Tak zwane e-pokolenie częściej szuka informacji i wrażeń w sieci niż w realnym świecie. Łączenie nauki z zabawą, korzystanie z metod interaktywnych, waloryzacyjnych i projektowych jest szansą na to, aby lekcje były dla podopiecznych równie interesujące jak wirtualne środowiska kształcenia. Szkolni opiekunowie, którzy są dobrze przygotowani do codziennych działań, potrafią lepiej zorganizować proces uczenia się wychowanków, tworząc optymalne warunki pracy,

uwzględniając zainteresowania i potrzeby dzieci, rozbudzając ich ciekawość oraz aktywność poznawczą, indywidualizując proces kształcenia. W szerszym zakresie warto wykorzystywać popularne komunikatory społecznościowe, aby porozumiewać się z uczniami i ich rodzicami. Coraz liczniejsze grono nauczycieli zakłada „fanpage" albo prowadzi swojego bloga. Znajdziemy tam m.in. refleksje dotyczące przeprowadzonych zajęć w klasie, ciekawostki, dodatkowe informacje, ćwiczenia sprawdzające, propozycje nieobowiązkowych zadań domowych dla pilniejszych lub bardziej zainteresowanych danym przedmiotem uczniów. Znajomość dostępnych multimedialnych pakietów edukacyjnych i umiejętność tworzenia oryginalnych, autorskich jest od nauczycieli powszechnie wymagana.

Każda zmiana w szkole musi być dobrze zaplanowana, zaakceptowana, systematycznie i konsekwentnie wprowadzana, a jej rezultaty ocenione. Potrzebni są kreatywni, utalentowani edukatorzy o wysokich kompetencjach i dużej motywacji do pracy. To oni mogą wprowadzać w życie nowatorskie projekty, wykorzystując własny potencjał oraz pomysły swoich uczniów, którzy będą dzięki temu osiągać sukcesy i czerpać radość z nauki.

Oddajemy w ręce szanownych Czytelników monografię zbiorową, która jest poświęcona poszukiwaniom nowych rozwiązań dydaktycznych. Autorzy poszczególnych artykułów zachęcają do dyskusji o efektywnej pracy nauczycieli. Znajdziemy tu rozważania na temat pełnionych przez szkolnych edukatorów ról (przewodnika, tutora, innowatora), ich kwalifikacji i kompetencji oraz pomysłów na usprawnienie procesu

kształcenia przez stosowanie na co dzień nowoczesnych technologii i mniej znanych metod pracy.

Każdy wychowanek szuka oparcia w grupie rówieśniczej oraz u dorosłych osób znaczących. W klasach powinna panować dobra atmosfera, sprzyjająca integracji. Nauczyciele coraz lepiej radzą sobie ze współpracą z uczniami niepełnosprawnymi. Znajomość potrzeb oraz planów na przyszłość (także zawodową) podopiecznych pomaga skutecznie ich wspierać w procesie kształcenia. Również tym zagadnieniom poświęcamy uwagę w tej książce, która stanowi pokłosie podjęcia wspólnych działań przez osoby zaangażowane w projekt *Szkoła Ćwiczeń w SP 18 w Zielonej Górze w województwie lubuskim.*

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Małgorzata Kabat

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ASERTYWNOŚĆ NAUCZYCIELA WOBEC PROBLEMU EFEKTYWNOŚCI DZIAŁAŃ

Wprowadzenie

Szybki rozwój społeczno-gospodarczy spowodował znaczny wzrost zawodowej mobilności pracowników, także wśród kadry oświatowej. Jakość kwalifikacji[1] w tym sektorze powinna odpowiadać wymaganiom globalnego rynku pracy, preferującego hasła edukacji ustawicznej[2]. Zgodnie z jej założeniami jednostka realizuje uczenie się dostosowane do zainteresowań, możliwości, pragnienia nabycia odpowiednich kompetencji i umiejętności zawodowych. Pomocą w urzeczywistnianiu tego celu służy nauczyciel zatrudniony na różnych poziomach edukacji. Każdy szczebel kształcenia ma w swojej ofercie różnorodne drogi

nauczania i uczenia się oraz doskonalenia ogólnego i specjalistycznego. Stosowane są tam zarówno metody konwencjonalne, innowacyjne, jak i te związane z najnowszą technologią[3], pomagającą zdobyć wykształcenie lub przygotować się do wymarzonej profesji. Łączy się to z uwzględnieniem nowego myślenia o/dla edukacji[4] i jej efektywnego oddziaływania na społeczeństwo. W tym kontekście samą edukację można ukazać jako strukturę jednoczącą różne typy szkół, wyposażające w zestaw wiedzy i dyspozycji do pełnienia ról i funkcji wymagających manifestowania określonego zachowania. Nierzadko chodzi o asertywne zachowanie oraz postawę, która pomaga przetrwać zarówno w niesprzyjających, jak i korzystnych warunkach. Nauczyciel zyskuje możliwość zaprezentowania swojego intelektualnego kapitału i niepowtarzalnego potencjału, by osiągnąć wymierne wyniki i zoptymalizować podejmowaną działalność. Dziś nauczający i realizowany przez niego proces kształcenia winien inspirować rozwój uczniów tak, by mogli nie tylko gromadzić wiedzę, lecz także nauczyć się samodzielnie dostrzegać różnice między osobami. Wypracowane podejście oddziałuje na zmianę ukierunkowania kształcenia, polepszając wyraźnie rezultaty wielorakiej aktywności. Tymczasem podczas wspólnej szkolnej pracy partnerów kształcenia zauważa się niewłaściwe asertywne zachowania, uniemożliwiające osiąganie zakładanego celu. Niwelowanie przeszkód w tym zakresie nierzadko łączy się z ujawnieniem negatywnych emocji i mało etycznego traktowania innych. Nauczyciel traci wówczas swoje atuty jako specjalista i okazuje się człowiekiem, który zamiast stymulować wychowanków do racjonalnego oraz alternatywnego

poszukiwania rozwiązań zadań, odgórnie narzuca sposób i metody deprecjonowania indywidualnej witalności, energii, pomysłowości i efektywności. Jak zatem we właściwy sposób wykorzystać asertywność, aby spersonalizowana edukacja miała charakter pozytywnych przekształceń? Odpowiedzią na to pytanie będą poprowadzone niżej rozważania.

Interdyscyplinarność określeń asertywności

Przeglądając publikację autorstwa Janusza Gniteckiego[5], można trafić na nawiązanie do interdyscyplinarnego ujęcia terminów. Należy do nich określenie asertywności, którego źródłosłów tkwi w języku łacińskim – *assertio* i odnosi się do wyzwolenia. Z kolei język angielski dostarcza takich wyrazów, jak *assertive*, *assertiveness*, które oznaczają wyrażenie twierdzeń w sposób zdecydowany w postaci sądów wymagających przekonania i zaufania we własne siły i zdolności[6]. W czasownikowym ujęciu słowo *assert* ma dwa wyjaśnienia. Po pierwsze, jest to upomnienie się o swoje prawa. Po drugie, jest to deklarowane zaświadczenie o prawdzie czy posiadanych uprawnieniach, jak podaje Maria Oleś[7].

Przywołane słownikowe bogactwo językowych określeń miało swój początek w latach 70., kiedy w zespole amerykańskich psychiatrów, tj. Rafaela Albertiego, Anny Salter i Josepha Wolpe'a, zrodziła się idea asertywności. Badacze, prowadząc terapię osób

z problemami emocjonalnymi i uzależnieniami, zebrali wiedzę i doświadczenie, które zaczęli przenosić na inne sfery życia, pracy, jak również na środowisko wychowania. Odcisnęło to piętno na teoretycznych poszukiwaniach Gaela Lindenfielda, który stwierdził, że asertywność oznacza obecność

> [...] zachowania pozwalającego nam konkretnie i zdecydowanie komunikować swoje potrzeby, chęci i uczucia innym ludziom, bez naruszania w jakikolwiek sposób ich praw[8].

Asertywność to zachowanie wiary we własne siły, uformowanie dobrej atencji wobec siebie i innych, wykorzystanie autentycznych i szczerych wzorców zachowań pozwalających na budowanie oraz wzmacnianie pozytywnych relacji w swoim otoczeniu. Jak podkreśliła Anni Townend[9], w asertywności istotne znaczenie ma akceptowanie faktów, które nie zawsze są zgodne z tym, czego oczekuje i pragnie osoba.

Poprowadzone do tej pory rozważania wskazują, że asertywność jest umiejętnością nabytą, która pozwala:

- wyrażać opinię, krytykę, potrzeby, życzenia bez poczucia winy;
- odmawiać w sposób nieuległy i nieraniący innych;
- przyjmować krytykę, oceny i pochwały;
- być autentycznym;
- elastycznie się zachowywać;
- być świadomym siebie (wad, zalet, opinii);
- być empatycznym;

- być stanowczym;

- umiejętnie określać swoją samoocenę[10].

Podane właściwości odróżniają asertywnego nauczyciela od agresywnego. Patricia Mansfield stwierdziła, że ze względu na wypracowane przez lata mocne strony, ale również te słabe, każdy jest w stanie wykształcić zestaw cech umożliwiających asertywne zachowanie, by z nich robić użytek[11]. Natomiast Michele Giannantonio napisał, że asertywność nie łączy się tylko z uległością, ale zakłada postępowanie zgodne z własnym interesem, broniącym wyznawanych praw. Potwierdza tę myśl Maria Król-Fijewska[12], która wysoko ocenia skuteczną obronę własnego stanu posiadania i przeciwstawianie się cudzej agresji[13]. Wobec tego asertywność pozwala jednostce urzeczywistniać się w jak najlepiej pojętym indywidualnym interesie, bez nerwowości, skrępowania, nawet gdy zauważy, że jej postawa diametralnie różni się od innych.

Zgłębianie własnego stylu zachowania, emocjonalności może przyczynić się do lepszego i bardziej zadowalającego nawiązywania kontaktów w szkolnym otoczeniu i poza nim. Ten punkt widzenia przyjęła Joanna Inglot-Kulas, która asertywność ujmuje jako umiejętność komunikowania się z własnymi potrzebami, możliwościami i świadomością panowania nad uformowanymi reakcjami[14]. Z przywołanego objaśnienia wynika, że osoba asertywna potrafi nie tylko odmawiać, lecz także w zajmujący sposób nawiązywać kontakty, wyrażać krytykę, chwalić, komplementować innych, okazując przede wszystkim wachlarz pozytywnych uczuć. Szczególnie jest to wymowne

wtedy, kiedy nauczyciel z taktem i szacunkiem odnosi się do uczniów w sytuacjach trudnych i zachowuje zdolność do poszukiwania rozwiązań zastanych zdarzeń. Zyskuje w oczach podopiecznych, otoczenia i własnych, ponieważ ujawnia prawdziwą charyzmę[15] w stosunku do innych, urzekając ich swoim stylem zachowania.

Znajomość ludzkiej etykiety i praw pozwala na wypracowanie konkretnego postępowania demonstrowanego w sytuacjach społecznych. Druga osoba dostosowuje się wówczas do zastanej kultury i formy wypowiadania własnego zdania, zachowując dobry ton, tak by nie popełniać błędów. Mimo wszystko błędy się zdarzają, kiedy podejmuje się irracjonalne decyzje czy okazuje nieaprobowane emocje[16]. Przychyla się do tego stanowiska Helena Sęk, uznając, że

> [...] umiejętności asertywne mają na celu obronę i rozwój „ja" oraz skuteczną realizację cenionych wartości przez zachowania autoekspresyjne, skuteczność zadaniową oraz wysoką kompetencję interpersonalną[17].

Dostrzegamy w tym ujęciu, że asertywność ma dwa bieguny, które nauczyciel powinien odróżniać, aby nie przejawiać negatywnych zachowań. Pomocą może służyć teoria asertywności, która uwzględnia prawa podmiotu do:

- wyrażania swoich myśli i opinii, nawet jeśli różnią się one od poglądów innych ludzi;
- wyrażania swoich uczuć i bycia za nie odpowiedzialnym;
- mówienia ludziom „tak" ;
- zmieniania zdania bez konieczności usprawiedliwiania się;

- błędów i do tego, by poczuwać się do odpowiedzialności za nie;

- powiedzenia „nie wiem” ;

- powiedzenia „nie rozumiem” ;

- proszenia o to, czego chce;

- powiedzenia „nie” bez poczucia winy;

- szacunku innych ludzi oraz do tego, by być wysłuchanym i traktowanym poważnie;

- niezależności;

- odniesienia sukcesu;

- zdecydowania się na brak asertywności[18].

Przedstawiona lista praw jest niezwykle ważna dla każdego nauczyciela. Należy jednak zauważyć, że za tymi prawami kryją się odpowiedzialność i niepokój, ale też ponoszenie konsekwencji. Uwypuklił tę kwestię J. Wolpe[19], który w swojej definicji asertywności rozpatrzył zewnętrzną ekspresję i uczucia osoby o zauważalnym zaniku asertywności. Gdy pedagog jest apatyczny, sfrustrowany i zdystansowany, potrzebuje pomocy oraz motywacji do tego, by mógł dokonać modyfikacji swojego funkcjonowania. W tym celu konieczny jest trening asertywności, wzmacniający wewnętrzne siły modyfikujące sposób widzenia siebie. Przy okazji wykształcają się nowe umiejętności, zmniejszając nadmiar niepożądanych czynów na korzyść tych właściwych, przydatnych w dzisiejszym oświatowym świecie.

Interdyscyplinarne objaśnienie asertywności może wywołać refleksję dotyczącą własnych zalet, wad i praw uwidaczniających się w kontaktach interpersonalnych oraz w wykonywanym zawodzie u każdego nauczyciela. Postanowienia wykrystalizowane w wyniku dokonanych przemyśleń być może dadzą impuls do zmiany wyrażania siebie, swoich przekonań, myśli w sposób otwarty, szczery i bezpośredni, bez naruszania praw innych. Ucząc się asertywności we wzajemnych relacjach, nabywamy ważnej umiejętności, tak potrzebnej w obecnych czasach, co może stać się głównym elementem determinującym formowanie się osobowości i społecznej kompetencji, będącej oznaką dojrzałego życia, działania i asertywnego zachowania nauczyciela[20].

(Nie)asertywne zachowanie nauczyciela

Edukacyjny czas zajmuje znaczny interwał biograficzny w życiu nauczyciela i uczniów. Zobowiązuje młodych ludzi do przyswajania informacji z różnych przedmiotów, a także uświadamia posiadanie różnorodnych indywidualnych właściwości. Przyczynią się one do szybszego odnalezienia rozwiązań szkolnych perturbacji przeżywanych przez nauczyciela i wychowanków. Inaczej mówiąc, dzięki poznaniu tych właściwości uczymy się budowania społecznych kompetencji. Uwarunkowane są one personalnymi cechami, zdolnościami, możliwościami uczenia się, jak również

motywującym lub nie środowiskiem. Intensywność każdego z wymienionych elementów rozmaicie oddziałuje na uczestników oświatowych instytucji. Mimo występującej presji i oczekiwań innych nauczyciel stara się wypracować swój własny styl postępowania. Dlatego w pierwszej kolejności zdobywa wprawę w okazywaniu uczuć, wypowiadaniu zdań na określony temat, by móc później poruszać się w różnych obszarach dzięki uformowaniu rozmaitych społecznych umiejętności[21]. Zostały one wnikliwiej rozpoznane przez Davida C. Rimma i Johna C. Mastersa, którzy stworzyli koncepcję społecznych umiejętności. Autorzy podzielili je na cztery kategorie:

- umiejętność wyrażania siebie;

- umiejętność podtrzymywania (wzmacniania) innych osób;

- umiejętności asertywne, takie jak: formowanie próśb, niezgadzanie się z opiniami innych, odmowa wobec nieuzasadnionych żądań;

- umiejętności komunikowania się[22].

Wymienione kategorie społecznych umiejętności wchodzą w zakres społecznych kompetencji. Obejmują sferę zachowań, wiedzę w obszarze zarówno rozumienia zachowania innych osób oraz oceniania go, jak i podejmowania decyzji co do ich okazywania. Dla nauczyciela ma to pierwszorzędne znaczenie, ponieważ jako społeczny reprezentant wykonujący potrzebny i krytykowany zawód posiłkuje się asertywnością. Jest ona zwłaszcza przydatna w wielu ekstremalnych i skomplikowanych szkolnych zdarzeniach, takich jak: protest, odmowa, reakcja na

krytykę, czy nawet przy mówieniu komplementów. Zarówno alarmujące, jak i korzystne wydarzenia mogą stać się punktem wyjścia do ulepszania komunikacji i szkolnej współpracy dzięki:

- zwiększeniu szacunku do siebie,
- zwiększeniu szacunku do innych,
- zmianie postawy biernej na aktywną,
- poprawie relacji z ludźmi,
- poczuciu kontroli nad własnym życiem,
- poczuciu uczciwości w stosunku do samych siebie.

Urozmaicenie repertuaru zachowań nauczyciela zazwyczaj zauważają uczniowie, pragnący inicjatywy dorosłego, który wskaże sposoby łączenia nauki z umiejętnością jej stosowania. Sprzyjać to będzie poprawie procesu kształcenia. Zdaniem Michaela Argyle'a są w nim możliwe modyfikacje zachowań, które urzeczywistnią się przez:

- nagradzanie i wzmacnianie,
- niewerbalne i werbalne komunikowanie,
- empatię,
- autoprezentację,
- poznanie i rozwiązywanie problemów[23].

Wyodrębnione wzmocnienia asertywnego zachowania nauczającego pozwolą uniknąć poniżania wychowanków albo górowania nad nimi. Ponadto asertywne zachowanie to nie tylko

styl zachowania, ale także alternatywne narzędzie służące działaniu w taki sposób, by nie okazać własnej bezsilności lub nie użyć technik manipulacji[24]. Wszakże właściwe aplikowanie asertywności jest trudną sztuką mądrego, przemyślanego i racjonalnego postępowania nauczyciela, który w swoim szkolnym środowisku mierzy się z różnymi jej wymiarami. Wspomina o tym Danuta Lalak, która stwierdza, że

> [...] empirycznym wskaźnikiem asertywności jest styl zachowania polegający na utrwaleniu bieżących, różnorodnych i opartych na szacunku relacji międzyludzkich[25].

Chodzi tutaj o realizację prawidłowych relacji i kontaktów, które zależą od jednostki, jej cech charakteru, posiadanej kultury osobistej oraz sytuacji, w jakiej się znajdzie. Wobec tego asertywność to sposób bycia zaakceptowany przez osobę, także nauczyciela, który ma określone odczucia i zdanie na temat indywidualności własnej oraz innych. Można powiedzieć, że jest to obraz „ja" [26] widziany zarówno przez nas, jak i przez innych, z którymi porozumiewamy się językiem werbalnym i niewerbalnym.

Umiejętność odczytywania obu wzajemnie dopełniających się językowych kodów stanowi fundamentalny element zachowania, reagowania na rozmaite okoliczności, w jakich przychodzi nauczycielowi wypełniać swe zawodowe obowiązki. Należy zauważyć, że czas, przestrzeń oraz zewnętrzne warunki otoczenia wskazują na obowiązujące nauczyciela normy i zasady[27]. Im lepiej je pozna, przyswoi i zrozumie, tym efektywniej i z większą satysfakcją będzie z nich korzystał. Wymaga to pracy nad sobą, by dokonywać w pełni trafnych wyborów i wyrażać własne zdanie.

Wartościowa jest tutaj umiejętność wysyłania pozawerbalnych komunikatów. Chodzi o zdolność przedstawiania siebie innym w określonym świetle, co bezpośrednio wpływa na kontakty i relacje międzyludzkie[28]. Albo ujawnia się tam szacunek oraz godne traktowanie siebie, kolegów/koleżanek z pracy, a także uczniów z estymą, albo zauważa się brak poważania i niemoralne traktowanie. Należy pamiętać, że obu stronom, czyli nauczycielowi i wychowankom, przysługują takie same prawa, zawarte w Deklaracji Praw Człowieka uchwalonej przez ONZ[29]. Nauczyciel czasami o tym zapomina i wówczas pojawiają się nadużycia asertywnego zachowania, które przynoszą w perspektywie czasowej tragiczne skutki. Taka nieprzyjemna i dotkliwa dla innych sytuacja nie powinna mieć miejsca, a jednak się zdarza w różnych okolicznościach. Uwarunkowana jest kategorią myślenia „albo-albo" i polega na szkodliwych i niefortunnych zachowaniach. Dotyczą one albo uległości, albo agresywności, albo pasywności. Zamiast nich winny być wybrane zachowania i reakcje obejmujące centralne pozycje mieszczące się między skrajnościami. Centralne pozycje uwzględniają odmienny punkt widzenia nauczyciela, nie tylko w systemie zero-jedynkowym, ale także tym szerszym, skłaniającym do brania pod uwagę różnych możliwości. Kryje się za tym benedyktyńskie, ale możliwe do wykonania przez nauczyciela zadanie. Realizuje je dzięki zdobytej wiedzy o asertywności, lokującej się właśnie w centrum wyznaczonego kontinuum, a nie na jego ekstremach brzegowych. Stoją za tym u nauczyciela empatia, życzliwość, brak nadużywania swojej funkcji i pozycji, które przekładają się na realne szacowanie sytuacji, pamięć o prawach własnych oraz

innych, a także sprzyjają rozwiązaniu zawiłych społecznych spraw występujących w szkolnym środowisku.

Efektywność i jej znaczenie dla nauczyciela

Kolejnym ważnym terminem, używanym już w niniejszym tekście, jest słowo „efektywność" . Oznacza ono rezultat podjętych działań, opisany relacją uzyskanych efektów w stosunku do poniesionych nakładów[30]. Warunkuje funkcjonowanie organizacji szkolnej, determinując jej rozwój. Obejmuje zjawiska zarówno wewnątrz szkoły, jak i na zewnątrz, ukazuje reakcje na wyzwania wynikające z zawodowej aktywności nauczyciela. Jak słusznie zauważają Jadwiga Adamczyk i Renata Brajer-Marczak[31], efektywność zawiera:

- skuteczność uwzględniającą robienie właściwych rzeczy;

- sprawność będącą umiejętnością właściwego działania, która związana jest z nakładami i efektami funkcjonowania instytucji i osoby (także nauczyciela); według Nicholasa Barra[32] łączy się z miarą tego, w jakim stopniu osiąga się wyznaczone cele.

Z przywołanych wybranych definicji wynika, że efektywność jest utożsamiana z rezultatami podjętych działań, które dają takiemu przedsiębiorstwu jak szkoła zdolność do realizacji wybranej strategii przez osiąganie wytyczonych celów. Wnikliwsze rozpatrzenie efektywności pozwala wskazać na istnienie

w anglojęzycznym piśmiennictwie wieloznacznych słów, tj.: *efficiency*, *efficacy*, *performance*, które komplikują ustalenie sensu i natury zjawiska. Raczej przemyślenia autorki przychylą się do węższego określenia efektywności. Dotyczyć będą behawioralnego znaczenia, łączącego się z celami organizacji (szkoły) i jednostki (nauczyciela). Powinny być wzajemnie ze sobą zintegrowane. Taki stan, jak pisze Stanisław Nowosielski, jest możliwy do uzyskania, gdy „jednostka będzie się starała dać z siebie wszystko w kierunku osiągnięcia celów organizacji" [33]. Urzeczywistnia się to w momencie wypracowania wspólnego planu nauczania i wychowania przez nauczyciela z uczniami mającymi konkretny intelektualny kapitał, zdolności, energię wykorzystywane do realizacji programu nauczania. Wymienione składniki są nieodzownym elementem kontaktów i stylu zachowania partnerów kształcenia, którzy wykorzystują asertywne cechy. Składają się one na cząstkową wydajność, która w oczach Lestera R. Bittela odnosi się do wydajności (*efficiency*), czyli do wielkości produkcji i wielkości zasobów użytych do jej wytworzenia[34]. Zatem odróżnienie wydajności od efektywności (*effectiveness*) polega na wskazaniu podejścia systemowego bądź organizacyjnego lub czynnikowego (ilościowego i jakościowego), w którym rozumienie ilościowe dotyczy wydajności, a jakościowe – efektywności, jak podają Ghodratollah Talebnia i Bahareh B. Dehkardi[35]. Mówiąc prościej, chodzi o czas, wysiłek oraz koszty poniesione przez nauczyciela, uczniów i szkołę na uzyskanie plonów swej aktywności w wymiernej postaci.

W XX wieku na te ogromnie ważne składniki nauczycielskiej profesji zwrócił uwagę Tadeusz Pszczołowski. Badacz definiował

efektywność, korzystając z prakseologii Tadeusza Kotarbińskiego, jako „dodatnią cechę działań (ocenę) dających jakiś oceniany pozytywnie wynik” [36]. Zaprezentowane wyjaśnienie wychodzi poza skuteczność. Zawiera kalkulację „działania (wyniku) ocenianego pozytywnie [...] bez względu na to, czy był on zamierzony (skuteczne i efektywne), czy niezamierzony (efektywne)” [37]. Taka sytuacja może pojawić się albo wtedy, kiedy pozytywne działanie dało korzystne efekty, albo kiedy zaistniało również pozytywne działanie, które pomogło osiągnąć inne cele łączące się ze zdobyciem dodatkowych informacji na temat omawianego zagadnienia z danego przedmiotu nauczania.

Zagadnienie efektywności i jej wydźwięk dotyczy nie tylko takich dyscyplin, jak ekonomia, socjologia, ale także edukacja, z którą złączona jest dydaktyka ogólna. Zajmuje się ona nauczaniem i uczeniem się, warunkami, w jakich przebiegają te procesy, oraz efektami, czyli wynikami[38]. Kazimierz Denek zauważył, że przez wiele lat efektywność dotyczyła polepszenia procesu kształcenia. W związku z tym zaczęto skupiać się na

> [...] najlepszych rezultatach w postaci wyników w nauce obejmujących wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania, zdolności poznawcze, motywy, przekonania i przyzwyczajenia[39].

Chodzi tutaj o zaistnienie pozytywnych zmian wyróżnionych składników w możliwie krótkim czasie. Poprawią one poziom procesu dydaktyczno-wychowawczego u nauczanych i nauczającego, który należy odnieść do rzeczywistych warunków panujących w konkretnej placówce oświatowej. Spostrzegamy zatem, że efektywność ma wielowymiarowy charakter, składa się

z układu czynników wzajemnie ze sobą powiązanych, które prezentuje poniższy wzór:

E = f (O, P, D, W)
E = efektywność szkolnej edukacji
O = osoby: nauczyciel, uczeń
P = procesy nauczania, uczenia się
D = działania obejmujące cele, treści, zasady, metody, formy organizacyjne
W = warunki, infrastruktura szkoły, współdziałanie między nauczycielami.

Wynika z niego, że E – efektywność jest funkcją zmiennych procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym istotną rolę pełnią O – osoby, takie jak nauczyciel, uczniowie, realizujący P – procesy nauczania i uczenia się, podejmujący D – działania związane z wyborem i konkretyzacją celów, treści, zasad, metod, form organizacyjnych; W zaś to warunki, infrastruktura dydaktyczna danej instytucji, obejmująca współdziałanie nauczycieli z sobą i wychowankami oraz sztukę uczenia się[40]. Należy zauważyć, że pośród wymienionych predykatorów występują i te, które są częściowo niezależne od nauczyciela i uczniów. Chodzi mianowicie o stopień wdrażania, uzupełniania wiedzy, stosowania wiedzy w sytuacjach prostych i złożonych, rozwój wyobraźni i samodzielnego myślenia w rozwiązywaniu zadań, stopień pojawienia się twórczej aktywności i inicjatywy zawodowej, przestrzegania bezpieczeństwa i higieny pracy, absencji oraz o asertywność w zachowaniu lub jej brak.

Podany zestaw czynników determinujących efektywność nie wyczerpuje całkowicie ich repertuaru. Uświadamia jednak, jak złożonym zagadnieniem jest interpretowana efektywność.

Wskaźniki efektywności a trening asertywności nauczyciela

Zarówno efektywność, jak i asertywność to zróżnicowane i wieloskładnikowe kwestie, które niełatwo można zmierzyć. Warto przypomnieć długoletnie badania Kazimierza Denka, który wyróżnił wskaźniki bezwzględnego i względnego przyrostu oraz trwałości wiedzy, postępów w nauce, poziomu wiedzy, ilościowo-jakościowych rezultatów opisanych przez Thomasa A. McGuigana i Franka Lindnera[41]. Autorzy stwierdzili, że 95% uczniów może opanować 95% treści, których uczy się w szkole. Uczniowie przyswajający treści nauczania stanowią syntetyczny wskaźnik efektywności szkolnej edukacji. Z kolei ekonomiczną, oświatową optykę mierzy wskaźnik nakładochłonności kształcenia, dla którego oblicza się koszt wyedukowania absolwenta. Znaczącą sprawą jest istnienie społecznego wymiaru efektywności mierzonego umiejętnościami: uczestnictwa i radzenia sobie przez wychowanków w życiu zbiorowym, pokierowania przez nich życiem rodziny, grupy czy stowarzyszenia, jak również stosowania kreatywnej aktywności[42] w miejscu pracy i poza nim.

Podane wybrane wskaźniki informują o różnorodności ich użycia w zależności od tego, co pragnie się zbadać lub co będzie służyło praktyce szkolnej efektywności. Podawana ocena efektywności będzie jednak fragmentaryczna, przybliżona i subiektywna. Mówi ona o statycznym i zdeterminowanym podejściu do wielowątkowego i trudnego zagadnienia. W takim układzie postuluje się przeprowadzenie holistycznych analiz efektywności.

Pomocą może służyć metodologia badań systemowych[43], opierających się na zróżnicowanych paradygmatach badawczych, z których gromadzi się materiał podlegający przekrojowym i dalekosiężnym interpretacjom obejmującym proces kształcenia. W nim pewną wagę miałoby asertywne zachowanie nauczyciela, które niewątpliwe oddziałuje na ostateczne wyniki nauczania i uczenia się. Poświęca mu się znaczną ilość czasu, aby zdobyć wymarzone kwalifikacje, pozwalające na swobodne poruszanie się w zewnętrznych przestrzeniach współczesnego świata, w którym liczą się kapitał człowieka i jego sukcesy.

Z tego m.in. powodu można i trzeba rozważyć naukę metod asertywnego zachowania nauczyciela, do których zaliczamy:

- **zaciętą płytę** – stosowaną podczas odmowy, gdy chcemy wytyczyć jasne granice w rozmowie z osobą, która nie przyjmuje do wiadomości naszej negatywnej odpowiedzi;

- **z treści na proces** – przesunięcie uwagi z treści na proces wymaga ujawnienia tego, co czujemy lub myślimy w danej interakcji, w konkretnym momencie (wypowiadamy komentarz w sposób neutralny);

- **chwilę na oddech** – strategia ta, dzięki temu, że daje czas na odpowiedź, podjęcie decyzji, pozwala na uświadomienie naszych uczuć i potrzeb;

- **odkładanie na później** – technika ta jest szczególnie cenna, gdy interakcja jest zbyt bierna lub zbyt agresywna, a także w sytuacji, gdy potrzebujemy czasu na przemyślenie naszej odpowiedzi, decyzji; bardzo ważne jest, by nie nadużywać tej

techniki oraz nie korzystać z niej w celu uniknięcia trudnych sytuacji[44].

Krótko scharakteryzowane strategie asertywnego zachowania wynikają z wzajemnych kontaktów, mogących ułatwić nauczycielowi lepsze szkolne funkcjonowanie, mierzone wybranym wskaźnikiem efektywności. Wykorzystanie autentycznej obiektywnej wiedzy i faktów ze szkoleń przyczyni się do podniesienia poczucia własnej wartości, zmniejszając lęk i obawy, pozwalając opanować negatywne emocje nauczającego. Zebrane informacje będą pozytywnie oddziaływać na rozwój osobowości i zawodowej tożsamości nauczyciela[45], który jest odpowiedzialny za siebie i innych. Dlatego asertywność, podobnie jak efektywność i jej pomiar powinny być świadomym i dojrzałym wyborem postępowania nauczyciela, który ma osobiste piękno. A sztuka nauczania ujawnia właściwości pedagoga i jego godne prezentowanie siebie innym dzięki wypracowanemu przez lata stylowi zachowania.

Podsumowanie

Reasumując poprowadzone rozważania, należy stwierdzić, że współczesna płynna rzeczywistość sprzyja ujawnieniu różnorodnych zachowań nauczyciela, mających zarówno wartościowe, jak i dyktatorskie akcenty. Wybór asertywnego zachowania przez nauczyciela wiąże się ze świadomą ekspozycją reakcji zgromadzonych w wyniku osobniczego i zawodowego

rozwoju. Oddziałuje na postawę, uczucia, przekonania, relacje, kontakty międzyludzkie, kształtując styl nauczycielskiego postępowania. Jednak wiedza przeciętnego szkolnego wychowawcy na temat efektywności i jej wskaźników oraz asertywności bywa niekompletna i mało profesjonalna. Stąd poznanie znaczenia tych wielowymiarowych terminów stanowi kluczowy element wykorzystywania teorii w praktyce. Nauczyciel wzbogaca w ten sposób swoje społeczne kompetencje w zakresie umiejętności rozpoznania sytuacji, w których trzeba przyjąć asertywną postawę. Uczy się jej każdy przez całe swoje życie, bo efektywność i asertywność są zmiennymi i długotrwałymi procesami wartymi poznawania. Wymagają treningu oraz doskonalenia pozytywnego myślenia, wzmacniają wewnętrzne siły wspierające rozróżnianie utylitarnego egoizmu od faktycznego altruizmu[46]. Asertywność pomaga pokonywać stres i przeszkody pojawiające się w zewnętrznym zmiennym szkolnym otoczeniu przez podniesienie jego efektywności. Mimo wszystko należy pamiętać, że negatywne zachowanie nauczyciela obniża efektywność, powoduje pewien dyskomfort i rani innych ze względu na brak respektowania praw. Dlatego człowiek wypracował dla siebie określone zasady, służące jego dobru. Jednak porządek społeczny i zewnętrzne warunki stawiają nauczyciela i ucznia w kłopotliwych sytuacjach między tym, co należy, i tym, czego nie powinno się robić. Czasami błyskotliwy i inteligentny nauczyciel rezygnuje z poznania faktów i egzekwowania swoich praw na rzecz innych dla wyższego dobra, dzięki czemu wskaźnik społecznej efektywności się podnosi. Dobrze ilustruje to cytat autorstwa Immanuela Kanta: trzeba tak

postępować, „aby zasada twojego funkcjonowania mogła stać się regułą" i przyniosła wszystkim korzystne rezultaty.

Bibliografia

Adamczyk J., *Efektywność przedsiębiorstw sprywatyzowanych*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1995.

Alberti R., Emmons R., *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, tłum. M. Michalski, wyd. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.

Argyle M., *Social Skills* [w:] *Companion Encyclopedia of Psychology*, vol. 1, „Routledge" , London 1994.

Barr N., *The Welfare State As Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainly, and the Role of the State*, Oxford University Press, Oxford 2001.

Bishop S., *Asertywność*, tłum. E. Turlejska, wyd. 2, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 2010.

Bittel L.R., *Krótki kurs zarządzania*, tłum. A. Dziurdzik, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.

Brajer-Marczak R., *Efektywność organizacji z perspektywy modelu dojrzałości procesowej*, „Zarządzanie i Finanse" 2012, nr 1, cz. 3.

Denek K., *Efektywność edukacji szkolnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1997, z. 30.

Denek K., *Efektywność nauczania programowanego w szkole wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1971.

Denek K., *Predyktory i kryteria efektywności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny" 1977, nr 2.

Fensterheim H., Baer J.L., *Don't Say Yes When You Want to Say No*, Dell Publishing, New York 1975.

Giannantonio M., *Być asertywnym. Jak nie dać się zdominować innym i rozwijać poczucie własnej wartości*, tłum. A. Gabryszewska-Konieczna, Wydawnictwo „eSPE" , Kraków 2011.

Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, wyd. 3, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1999.

Grzywa A., *Manipulacja, czyli poznaj mechanizmy psychologicznego wywierania wpływu*, Wydawnictwo „Psychologia Sukcesu" , Kraśnik 2010.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Inglot-Kulas J., *Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć*, „Studia i Prace Pedagogiczne" 2014, nr 1.

Kabat M., *Budowanie tożsamości przez nauczyciela*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 50.

Kabat M., *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

Kabat M., *Nauczyciel – system – badania systemowe*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika" 2019, nr 20.

Kabat M., *Teacher's Education, Adventure and Creativity* [w:] *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, eds. H. Krause-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015.

Kabat M., *Umiejętności i wartości w zawodzie nauczyciela*, „Prima Educatione" 2018, vol. 2.

Kołodziejczyk J., *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, wyd. 2, Wydawnictwo „Sophia" , Kraków 2004.

Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.

Król-Fijewska M., *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo „W.A.B." , Warszawa 1996.

Lalak D., *Asertywność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 2003.

Lindenfield G., *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, tłum. M. Włoczysiak, wyd. 2, Wydawnictwo „Ravi" , Łódź 1995.

Mansfield P., *Jak być asertywnym*, tłum. U. Zielińska, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 1994.

McCrae R.R., Costa P.T. i in., *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, Wydawnictwo „Apostolstwa Modlitwy" , Kraków 2005.

McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, tłum. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Młynarczyk M., *Ja idealne vs Ja powinnościowe. Analiza emocjonalnych konsekwencji rozbieżności w systemie „ja" na podstawie teorii autoregulacji E.T. Higginsa*, „Studia z Psychologii w KUL" 2006, t. 13.

Mortensen K.W., *Prawa charyzmy. Jak wpływać na ludzi, aby osiągać sukcesy*, tłum. A. Kanclerz, Wydawnictwo „Helion" , Gliwice 2011.

Nauczyciel, przestrzeń, czas, szkoła (zadania, funkcje, role dawniej i dziś), red. M. Kabat, E. Pasterniak-Kobyłecka, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Zielona Góra 2018.

Nowosielski S., *Skuteczność i efektywność realizacji procesów gospodarczych* [w:] *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, red. T. Dudycz, Z. Wilimowska, „Indygo Zahir Media" , Wrocław 2008.

Oleś M., *Asertywność u dzieci i młodzieży. Problemy teoretyczne i metody pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne" 1998, t. 1.

Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1978.

Riesebrodt M., *Charisma in Max Weber's Sociology of Religion*, „Religion" 1999, vol. 29(1).

Rimm D.C., Masters J.C., *Behavior Therapy. Techniques and Empirical Findings*, Academic Press, New York 1994.

Sęk H., *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny" 1988, nr 31(3).

Szczęsny W., *Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 2.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2013.

Talebnia G., Dehkordi B.B., *Study of Relation between Effectiveness Audit and Management Audit*, „GSTF Journal on Business Review" 2012, vol. 2.

Teliszewska A., *Konflikt asertywnie zażegnany*, „Psychologia w Szkole" 2013, nr 2.

Teliszewska A., *Naucz się asertywności*, „Charaktery" 2012, nr 9.

Townend A., *Jak doskonalić asertywność. Praktyczny poradnik asertywności dla menedżerów*, tłum. U. Zielińska, t. 1, Dom Wydawniczy „Rebis" , Poznań 2002.

Unolt J., *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Wydawnictwo „Śląsk" , Katowice 1999.

Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo „Znak" , Kraków 1969.

Wolpe J., *The Practice of Behavior Therapy*, „Pergamon" , New York 1969.

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Uniwersytet Zielonogórski

UWAGI O ROLI NAUCZYCIELA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Wstęp

W ponowoczesnym świecie nauczyciel pełni wiele rozmaitych ról wynikających z zadań placówek edukacyjnych. Ma być/stawać się wyemancypowanym intelektualistą, sprawnym w działaniu dydaktykiem, pełnym pasji profesjonalistą (ekspertem, specjalistą), jednocześnie wychowawcą czuwającym nad prawidłowym rozwojem swoich uczniów. Człowiekiem o szerokich horyzontach, bogatej osobowości, otwartym na zmiany innowatorem o dużej wiedzy i wysokich umiejętnościach, znającym podopiecznych (ich zainteresowania, zdolności, poglądy i potrzeby), potrafiącym się z nimi porozumieć, zachęcić do realizacji wspólnie stawianych celów. Taki nauczyciel rozumie otaczającą go rzeczywistość i wierzy w możliwość własnego wpływu na kształt jutra. Efektywnie współpracuje z rodzicami,

środowiskiem lokalnym, jest animatorem życia intelektualnego i kulturalnego społeczności, w której funkcjonuje jego szkoła. Pełni m.in. role:

1) planisty (planującego np. klasowy program działania);
2) ewaluatora (oceniającego zaangażowanie i wyniki pracy uczniów);
3) obserwatora (obserwującego działania podopiecznych i ich rodziców);
4) doradcy (doradzającego innym, np. w zakresie doboru źródeł informacji i sposobu korzystania z nich);
5) pomocnika (wspomagającego wychowanków, gdy jest to konieczne);
6) badacza (badającego zjawiska społeczne, środowisko edukacyjne itp.);
7) kreatora (wytwarzającego pomysły radzenia sobie z rozmaitymi trudnościami);
8) realizatora (wykonującego złożone zadania);
9) inicjatora (podejmującego wyzwania w zakresie przedsięwzięć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)[1].

Szkolny wychowawca powinien mieć wysokie kwalifikacje i kompetencje[2], aby wspierać swoich uczniów i stawać się ich doradcą, przewodnikiem, mistrzem, tutorem, pośrednikiem transmisji wartości, terapeutą, liderem, jednostką twórczą i autonomiczną.

Predyspozycje i kwalifikacje szkolnego wychowawcy pożądane z perspektywy społecznej

W XXI wieku od edukatora w placówce oświatowej wymaga się usystematyzowanej, głębokiej wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej i psychologicznej, kunsztu dydaktycznego oraz orientacji w aktualnej sytuacji społecznej i kulturowej. Zachęca się go do kształtowania własnej świadomości, głębokiego, dojrzałego spoglądania na siebie, samopoznania, a także poszukiwania indywidualnej drogi rozwoju. Osoba dysponująca takimi kompetencjami ma poczucie własnej wartości, do siebie i drugiego człowieka odnosi się z szacunkiem, akceptując i respektując godność każdej jednostki.

Niektórzy pedagodzy traktują pracę nauczyciela jako misję lub służbę. Niezbędnym warunkiem stają się wtedy talent i powołanie, a więc i określone zdolności oraz predyspozycje. Nie ma uniwersalnego wzoru szkolnego wychowawcy. Jednak podejmuje się refleksje na ten temat. Na przykład zdaniem Marii Ossowskiej cechy wzoru osobowego nauczyciela demokraty to: aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, dyscyplina wewnętrzna, tolerancja, aktywność, odwaga cywilna, uczciwość intelektualna, krytycyzm, odpowiedzialność, uspołecznienie, rycerskość, wrażliwość estetyczna, poczucie humoru[3].

Osnowę kwalifikacji nauczycielskich stanowi „głęboka refleksja nad doświadczeniem praktyki dydaktyczno-wychowawczej, nad egzystencją i potrzebami człowieka”[4]. Doskonały nauczyciel jawi

się nam jako pełen inicjatywy człowiek czynu, wierny przyjętym ideałom, dający jak najwięcej z siebie, czerpiący radość z poczucia dobrze spełnionego obowiązku, wierzący we własne możliwości i słuszność podejmowanych działań oraz rezultaty swojej pracy. Zaangażowany szkolny opiekun – profesjonalista powinien legitymować się wysokimi kompetencjami zawodowymi, a także nieustannie się dokształcać.

Autorytet nauczyciela

Dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek, dzieciom są potrzebne autorytety. Autorytet (poważanie, szacunek, jakim się cieszy jednostka) może oznaczać cechę osobistą (ujęcie psychologiczne) lub stosunek (ujęcie socjologiczne). Najbardziej pożądany jest autorytet integralny, tzn. epistemiczno-moralny (duża wiedza człowieka połączona z nieskazitelnym charakterem) typu wyzwalającego (inspiracja, stymulacja samodzielnej, twórczej aktywności wychowanków w warunkach znacznej swobody działania)[5]. Ma go osoba bogata w doświadczenia życiowe, która potrafi interpretować rzeczywistość społeczną i pomaga w rozwiązywaniu problemów innym. Posiadanie autorytetu jest procesem dynamicznym. Autorytet można wykreować, a potem go utrzymywać/bronić (w relacji z innymi).

Wyróżniamy typy autorytetu nauczyciela-wychowawcy ze względu na:

1) rodzaj stanów psychicznych wyzwalających się u uczniów pod wpływem jego działań wychowawczych:

- autorytet ujarzmiający (bezwzględnie podporządkowuje i tłumi samodzielność podopiecznych);

- autorytet wyzwalający (pobudza inicjatywę, wzmacnia aktywność dzieci);

2) percepcję nauczyciela przez uczniów:

- autorytet intelektualny (jest atrakcyjny ze względu na posiadaną wszechstronną wiedzę);

- autorytet moralny (odnosi się do norm i zasad postępowania wychowawczego wobec podopiecznych);

3) sposób podporządkowania się uczniów osobie nauczyciela:

- autorytet wewnętrzny (dzieci dobrowolnie mu się podporządkowują),

- autorytet zewnętrzny (podporządkowanie wynika ze strachu lub obowiązku);

4) rezultaty określonych oddziaływań wychowawczych:

- autorytet budujący (wzmacniający odpowiedzialność, samodzielność, poczucie sprawstwa i własnej wartości podopiecznych);

- autorytet destrukcyjny (powoduje pojawienie się zachowań zakłócających prawidłowy rozwój jednostki)[6].

Nauczyciel jako autorytet intelektualny ma wysoką kulturę osobistą, dużą wiedzę naukową (metodologiczną i metodyczną) z przedmiotu, którego uczy. Natomiast autorytet moralny szkolnego wychowawcy opiera się m.in. na następujących cechach i postawach:

1) stanowczość i odpowiedzialność za własne wypowiedzi, dbałość o jedność myśli, słowa i czynu oraz konsekwentne postępowanie, zgodne z danym słowem;
2) prawidłowość osądów działań własnych i innych ludzi;
3) poczucie godności, wolności, prawości, szacunku i sprawiedliwości;
4) refleksyjność;
5) akceptacja ucznia takim, jakim jest;
6) ład moralny, kultura osobista, stała troska o własny rozwój[7].

Niewątpliwie młode pokolenie

> [...] potrzebuje autentycznych autorytetów oraz mistrzów, tak jak potrzebny jest mu jakiś względnie stabilny system wartości, jak niezbędne jest poczucie aksjologicznego bezpieczeństwa oraz aksjologicznego ładu jako drogowskazu moralnej orientacji, tak jak oczekuje ono na upowszechnianie pozytywnych wzorów do naśladowania jako przykładów autentycznej potrzeby kreatywnego konstruowania własnej egzystencji...[8].

Wizerunek nauczyciela konstruowany przez uczniów

Młodsi uczniowie najczęściej podziwiają swoich szkolnych opiekunów i cenią ich opinie. Lubiani pani/pan są osobami znaczącymi dla wychowanków, którzy chętnie z nimi przebywają i pracują. W okresie adolescencji młodzież zaczyna odnosić się do nauczycieli bardziej krytycznie, zauważa wszelkie przejawy niekonsekwencji w działaniu dorosłych. Oczekuje od nich postaw zgodnych z deklaracjami (autentyczności).

Poniżej przedstawiono fragmenty wypracowań uczniów na temat nauczycieli i ich pożądanych właściwości[9].

Alina (17 lat) stwierdziła:

> Nauczyciel przede wszystkim powinien znać się na swoim przedmiocie i się nim pasjonować. Aby zainteresować uczniów, z miłością opowiadać o danym temacie lekcji, cierpliwie tłumaczyć niezrozumiałe kwestie i zachęcać nie tylko do powtarzania i zapamiętania materiału, ale także zagłębienia się w omawiane kwestie z czystej ciekawości. Cudownie by było, gdyby nauczyciel pokazał kilka mnemotechnik, które ułatwiają naukę, był empatyczną i współczującą osobą, miał dystans do siebie i poczucie humoru. Nie wymagał cudów, lecz tego, co przekazał na zajęciach, nie pędził z podstawą programową, tylko potrafił czasami przystanąć. Żeby każda jedynka z kartkówki lub sprawdzianu, a zwłaszcza jeśli dostaje je jedna czwarta lub połowa klasy, dawała mu do myślenia, że może nie zawsze jest to wina ucznia i jego lenistwa, może uczeń ma z czymś problem i sam o tym nie wie. Wspaniale by też było, gdyby nauczyciel mówił, do czego przyda nam się w życiu dana informacja, jak ją zastosować na co dzień, nie tylko na egzaminie.

Kinga (16 lat) napisała:

> Ulubiony nauczyciel z podstawówki to pan Andrzej od geografii, widać, że był nauczycielem z powołaniem, idealnie rozgraniczał nasze możliwości, bo cisnął, ale też dawał następne szanse, kto nie dał rady. Idealny nauczyciel

musi mieć szacunek i cierpliwość dla uczniów i serio uczyć przedmiotu, który kocha.

Jakub (17 lat) wyjaśnił:

Moją ulubioną nauczycielką była historyczka z gimnazjum. Pewna siebie kobieta w średnim wieku. Z reguły pogodna i otwarta. Nikt nie bał się jej zadawać pytań, jednocześnie nie pozwalała się lekceważyć i szybko reagowała na brak zainteresowania lekcją. Jej lekcje były zawsze dobrze zorganizowane, rzetelnie się przygotowywała i tego samego wymagała od nas. Jej zajęcia albo miały charakter multimedialny, albo sama wszystko od początku do końca rysowała na tablicy i opowiadała żywiołowo. Robiła miniscenki z udziałem uczniów i żartowała. W nauce kładła nacisk na skojarzenia (Peloponez to łapka na mapie).
Nauczyciel idealny powinien być wyrozumiały, to znaczy, że odpowiedź „ale mnie to nie obchodzi!" nie może wystąpić. Musi być otwarty na uczniów i pozytywnie nastawiony do pracy. Musi mieć w tym cel i się nie poddawać. Tak jak dobry władca nie musi przypominać, kto tu rządzi, tak nauczyciel musi sam sobą reprezentować poziom, który będą szanować uczniowie.

Szymon (17 lat) zauważył:

Moja ulubiona nauczycielka:

- miała poczucie humoru i dystans do siebie;
- umiała rozmawiać z uczniami;
- doskonale widziała poziom umiejętności klasy i dostosowywała do niego metody nauczania, tempo realizacji materiału oraz nie wymagała od uczniów więcej, niż wiedziała, że będą w stanie zrobić.

Fajnie by było, jakby każdy nauczyciel był kreatywny i umiał w jakiś ciekawy sposób podać materiał uczniom, tak by ich nie znudzić. Nie wiem, np. od czasu do czasu wtrącić jakąś ciekawostkę czy zrobić coś nieoczekiwanego, np. tak jak niektórzy nauczyciele historii z USA, którzy się przebierają w stroje z akurat omawianej epoki. I brakuje mi w każdym

> nauczycielu też umiejętności postawienia się w sytuacji ucznia. Bo większość, jeśli nie wszyscy nauczyciele mają tak, że jak coś powiedzą, to masz to zrobić. Nieważne, że twój przedmiot jest raz w tygodniu i żaden z twoich uczniów nigdy nie będzie miał z nim więcej styczności. Piętnaście stron zadania domowego i lecicie. A jak nie zrobicie, to jedynka.

Z przeanalizowanych 50 wypracowań uczniów wyłania się wizerunek nauczyciela, który potrafi utrzymać ład w klasie, zachęcić, zainteresować, zmotywować do nauki i prowadzi zajęcia z pasją, w ciekawy (a nawet oryginalny) sposób. Uczniowie najbardziej cenią u swoich szkolnych edukatorów sprawność dydaktyczną, dużą wiedzę oraz pomysłowość. Wśród pożądanych cech wychowawcy dominowały: poczucie humoru, wyrozumiałość, otwartość, empatia.

Zdaniem młodych ludzi niektórzy nauczyciele nie mają umiejętności dydaktycznych (nadmiernie obciążają uczniów nauką, brak im zaangażowania, są mało kreatywni, znudzeni pracą), cierpliwości, nie są wyluzowani, radośni.

Rola nauczyciela wspierającego wszechstronny rozwój uczniów

Zmieniające się potrzeby edukacyjne obywateli naszego kraju prowadzą do konstruowania nowych modeli nauczyciela (refleksyjnego praktyka, transformatywnego intelektualisty, fachowca, menadżera, inspiratora, integratora, animatora)[10].

W pismach socjologicznych i pedagogicznych podaje się listę przykładów obejmujących role nauczyciela jako:

1) reprezentanta społeczeństwa (wpaja moralne nakazy);

2) sędziego (ocenia);

3) źródła zasobów (ma wiedzę i umiejętności);

4) oparcia (wspomaga wychowanków);

5) arbitra (rozstrzyga dyskusje między uczniami);

6) detektywa (wskazuje tych, którzy łamią zasady);

7) obiektu utożsamiania się (ma cechy, które młodzi ludzie mogą naśladować);

8) podpory ego (pomaga uczniom rozwinąć wiarę w siebie)[11].

Warto w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na role: przewodnika, tutora i innowatora, które się ze sobą wiążą i wzajemnie uzupełniają.

Przewodnik to wyzwalający autorytet, który konstruktywnie wpływa na postawy i zachowania podopiecznego, nie ogranicza jego wolności, lecz mobilizuje do samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, pogłębia poczucie odpowiedzialności wychowanka za czyny. Inspiruje narracje i negocjacje w klasie szkolnej, uświadamia wspólnotowość ludzi w wielości kultur, proponuje wędrówkę wśród znaczeń. Dostrzega potrzeby dziecka i wie, jaki jest jego sposób myślenia, wykorzystuje zdobytą wiedzę o podopiecznym, by określić potencjalne przeszkody w procesie kształcenia. Usuwa bariery utrudniające mu naukę, diagnozuje trudności, współpracuje z innymi nauczycielami oraz rodzicami wychowanków. Wzmacnia wiarę w siebie ucznia, dba o jego dobre samopoczucie,

przygotowuje do samodzielnego nabywania wiedzy, motywuje do działania[12]. Nauczyciel przewodnik:

- zna cel wędrówki (odpowiedzi na pytanie, po co i dokąd zmierzamy);

- orientuje się, którymi drogami można dojść do celu (potrafi wśród nich wybrać najlepszą);

- wie wszystko o wędrowaniu (jego regułach i tempie);

- nie narzuca celu i sposobu marszu (oferuje, ochrania, otwiera nowe znaczenia);

- idzie na czele, ale dostrzega i bierze pod uwagę racje tych, którzy zostają w tyle[13].

Z kolei nauczyciel tutor pracuje z wychowankiem indywidualnie (lub w dwu-, trzyosobowych grupach). Jego zadaniem jest zdiagnozowanie potrzeb, zdolności i pasji ucznia, uzgodnienie z nim celów i indywidualnego planu nauki, przygotowanie go do procesów samokształcenia i autoewaluacji oraz wdrożenie do odpowiedzialności za własną pracę. Wychowawca buduje atmosferę zaufania, zrozumienia i bezpieczeństwa. Prowadzi z podopiecznym dialog oparty na partnerskich relacjach i akceptacji. Szczególnie ważne są następujące umiejętności opiekuna: parafrazowanie, sprawdzanie odniesionego przez podopiecznego wrażenia, opisywanie zachowania ucznia oraz własnego, jasne przedstawianie swoich myśli i uczuć[14]. Tutor pomaga wychowankowi odnaleźć sens nauki szkolnej, wzmacnia jego motywację wewnętrzną, ukazuje możliwości rozwoju talentów. Jego działania są efektywne, gdy jest osobą

zintegrowaną, autentyczną, akceptuje dziecko i empatycznie je rozumie[15]. To opiekun naukowy, tworzący warunki do rozwoju intelektualnego (z naciskiem na rozwój zainteresowań) i emocjonalnego ucznia. Działania tutora są odpowiedzią na potrzeby wychowanka. Pomaga mu on spełniać marzenia i dokonywać wyboru indywidualnej ścieżki edukacyjnej. Następnie może być dla niego „towarzyszem, który wspiera w trudnych chwilach, dodaje sił, pomaga zrozumieć i opisać nową dla podopiecznego rzeczywistość”[16].

Nauczyciel innowator poszukuje nowych rozwiązań edukacyjnych, aby pomóc uczniom w osiąganiu postawionych celów, pożądanych przez nich sukcesów. Widzi niedoskonałości systemu edukacji i chce go usprawniać. Jest pomysłowy, odważny, wytrwały. Cechuje go kreatywność („cecha określająca człowieka twórczego, autora oryginalnych dzieł teoretycznych lub/i praktycznych, wynalazcę” [17]), potrafi wykorzystać swoją wyobraźnię, prezentuje postawę otwartości na nowe idee i poglądy, podejmuje wyzwania, sięga po nietypowe rozwiązania, by czynić świat lepszym, ma otwarty umysł. Kreatywny nauczyciel wie, jak posługiwać się wiedzą naukową, dostosowując teorię do praktyki, tworzy nowoczesny warsztat pracy. Stymuluje myślenie i postawy twórcze uczniów, podejmuje działania na rzecz zwiększania autonomii podmiotów edukacji. Konstruuje wiedzę o sobie, innych ludziach i świecie. Jest przygotowany na niezwykle szybko następujące zmiany społeczne. Rozumie i zna swoistość działania pedagogicznego, umie stworzyć program autorski oraz dokonać refleksji nad własną praktyką zawodową[18].

Podsumowanie

Współczesny nauczyciel jest animatorem, który wdraża uczniów do partycypacji w kulturze, uwzględnia i rozwija ich zainteresowania. W atrakcyjny dla wychowanka sposób promuje naukę i sztukę. Zachęca do uczestnictwa w życiu społecznym. Integruje różne ludzkie zespoły i wspólnoty, współorganizuje działania. Motywuje uczniów do własnej twórczości, zachęca do nowych inicjatyw i ciekawego życia. Pracuje z młodymi ludźmi, wykorzystując ich potencjał i wydobywając z nich to, co najlepsze.

Efektywna praca nauczyciela jest funkcją:

- stopnia jego wrażliwości na prawdę w ramach przekazywanej wiedzy naukowej, kształtującej umysł ucznia;
- obopólnego szacunku podmiotów edukacji;
- sumiennego wykonywania obowiązków;
- kompetencji w zakresie nauczanego przedmiotu oraz metodologii badań naukowych;
- wiedzy z psychologii rozwojowej, poznawczej, wychowawczej i dotyczącej procesów nauczania – uczenia się;
- przygotowania metodycznego w zakresie nauczanego przedmiotu;
- umiejętności motywowania do nauki wychowanków;
- lingwistycznych kompetencji nauczyciela w zakresie gramatyki języka polskiego;

- umiejętności współdziałania i prowadzenia dialogu z podopiecznym[19].

Przedstawione role szkolnych edukatorów-wychowawców oraz wynikające z nich zadania są współcześnie często opisywane przez pedagogów. Każda z nich wymaga dużej wiedzy oraz dojrzałej osobowości nauczyciela.

Bibliografia

Behrnd-Wenzel B., Wenzel H., *Refleksje na temat umiejętności komunikacji w szkole* [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Budzyński M., *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące w środowisku. Nauczyciele – uczniowie – rodzice* [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Cichocki O., *O nową jakość kompetencji nauczycieli* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*, red. K. Pacławska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas" , Kraków 1998.

Jasiński M., *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu* [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, red. A. Olubiński, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit" , Toruń 2012.

Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 1999.

Kabat M., *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2005.

Koć-Seniuch G., *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich* [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki. Praca zbiorowa*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana" , Białystok 2000.

Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010.

Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Meighan R., *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurno-Koziej i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2001.

Olubiński A., *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji* [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, red. A. Olubiński, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit" , Toruń 2012.

Ossowska M., *Wzór demokraty. Cnoty i wartości*, Instytut Wydawniczy „Daimonion" , Lublin 1992.

Panońko M., *Misja tutora* [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, „Wolters Kluwer" , Warszawa 2018.

Perzycka E., *Nauczyciel jutra w perspektywie kognitywnej* [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2006.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe „Fosze" , Rzeszów 2001.

Szołtysek A.E., *Filozofia nauczania. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2019.

Katarzyna Smoter

Instytut Pedagogiki UJ

„KTO CHCE NAUCZYĆ JOHNA MATEMATYKI,MUSI ZNAĆ MATEMATYKĘ, ZNAĆ JOHNA... I SAMEGO SIEBIE". KOMPETENCJE RELACYJNE I EMOCJONALNE W PRACY NAUCZYCIELA

Wprowadzenie

Zapewne większość z nas zna film Petera Weira i napisaną na podstawie jego scenariusza książkę autorstwa Naomi Kleinbaum. Opowiadają one historię nauczyciela stosującego niestandardowe, uczące samodzielnego myślenia metody. *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* to jednak nie tylko opowieść budząca tęsknotę za „inną"

szkołą, lecz także historia nauczycieli i uczniów, których połączyła wyjątkowa relacja. Obraz więzi nauczycielsko-uczniowskich ujęty w podobny sposób jak w tej książce i filmie nie jest, rzecz jasna, łatwy do wypracowania w szkolnej rzeczywistości. Nie zmienia to jednak faktu, że efektywna realizacja celów kształcenia nie jest możliwa bez istniejących w placówkach oświatowych relacji, będących swoistym spoiwem pełnionych w nich zadań. W szkołach mamy do czynienia z mozaiką relacji budowanych między uczniami, kadrą, nauczycielami i uczniami oraz ich rodzicami. Relacyjny wymiar przebywania w klasie oddziałuje na odczuwany przez uczniów dobrostan i wpływa na poziom satysfakcji osób planujących, organizujących i (współ)realizujących nauczanie i uczenie się.

Celem artykułu jest ukazanie pracy nauczyciela jako obszaru rozwoju kompetencji emocjonalnych oraz relacyjnych – w kontekście zarówno dyspozycji indywidualnych, jak i kompetencji jego wychowanków.

Relacje i relacyjność w pracy nauczyciela

Człowiek jako *animal sociale* nie może funkcjonować bez osób, z którymi buduje często złożone relacje. Odnosząc się do kontekstu szkoły, za przykład można uznać powiązania między nauczycielem a uczniami. Obejmują one m.in. oddziaływanie wychowawców na: postępowanie uczniów, przebieg ich rozwoju

i przystosowanie do życia w społeczności[1]. Nauczyciele i ich wychowankowie nawiązują relacje nadrzędności, gdy nauczyciel kieruje aktywnością uczniów, równorzędności zaś wtedy, gdy nauczyciele i uczniowie lub sami uczniowie pracują ze sobą na zasadach partnerstwa[2]. Znaczące jest sprzężenie zwrotne powstające podczas interakcji zachodzących między osobą realizującą rolę nauczyciela a uczniami i uczennicami. Ten aspekt niesie skutki nie zawsze pożądane, ale w jakimś stopniu oddziałujące na uczestników edukacyjnych procesów.

W kontekście powyższego znaczenia nabiera refleksja nad „potencjałem relacyjnym" nauczycieli – grupy zawodowej,

> [...] której sensowne oraz owocne kontakty z innymi ludźmi są nieodzowne, a posiadane przez nich [...] kompetencje społeczne stanowią wyznacznik skuteczności funkcjonowania w realnych sytuacjach życiowych[3].

Umiejętność utrzymywania relacji z uczestnikami procesu edukacji

> [...] stanowi istotę pracy nauczyciela, bez której trudno mówić o pozytywnym oddziaływaniu i skuteczności podejmowanych czynności dydaktyczno-wychowawczych[4].

Relacyjny aspekt współpracy opiekunów i uczniów wpływa na ich osiągnięcia szkolne, motywację oraz zaangażowanie[5]. Rozpatrując cechy szkolnych procesów nauczania – uczenia się, można założyć za Charlesem Dayem[6], że ich problematyczność zmniejsza się dzięki przygotowaniu nauczycieli.

> Efektywne nauczanie zawsze będzie wymagało zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych umiejętności, a także osobistego

> i zawodowego zaangażowania, a więc połączenia odpowiednich myśli i uczuć[7].

Zbieżne jest to z właściwościami kompetencji społecznych, a zwłaszcza kompetencji relacyjnych i kompetencji emocjonalnych – znaczących zasobów w pracy nauczyciela.

Kompetencje relacyjne i kompetencje emocjonalne

Kompetencje to złożona dyspozycja, kompleks wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości. Kategoria ta bywa interpretowana jako zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie[8] lub sprawność niezbędna do radzenia sobie z trudnościami[9]. Istotne staje się ukazanie kompetencji w wymiarze społecznym. Kompetencje społeczne ujmuje się jako

> [...] złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabyte przez jednostkę w toku treningu społecznego[10].

To ujęcie można uszczegółowić w kontekście komponentów „funkcjonowania społecznego” , także wymiaru relacyjnego. Według Briana H. Spitzberga i Williama R. Cupacha kompetencje relacyjne są zdolnością do tworzenia więzi, definiowania, budowania, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznych względów[11]. Zgodnie z tym ujęciem

kompetencje relacyjne to wzorce zachowań społecznych, sprawiające, że jednostki są efektywne podczas inicjowania i utrzymywania bliskich więzi[12]. Zdolność ich budowania łączy się zatem z umiejętnością definiowania relacji, tworzenia ich, rozwijania i utrzymywania oraz ściśle wiąże się z pojęciem inteligencji emocjonalnej. Do jej składowych należą obszary: dostrzegania emocji, wspomagania myślenia za pomocą emocji, rozumienia ich i kierowania nimi[13].

Ujęty tu opis zbieżny jest z charakterystyką kompetencji emocjonalnych, określanych jako

> [...] wyuczone postawy lub naturalne zdolności manifestowane jako umiejętność konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami życiowymi w wyniku wykorzystania sprawności poznawczych i społecznych[14].

W sytuacjach szkolnych mają one bezpośrednie i pośrednie cele, do których należą: wyniki w nauce, poczucie sprawstwa, osobiste spełnienie i satysfakcja płynąca z bycia członkiem grupy oraz pełnienia w niej różnorodnych ról. Za Carolyn Saarni można przytoczyć następujące składowe kompetencji emocjonalnej[15]:

- świadomość własnych stanów emocjonalnych – u osób dojrzalszych dostępna może stać się akceptacja faktu, że przebieg uczucia ma dynamikę i aspekty niedostępne świadomości;

- umiejętność dostrzegania (różnicowania) emocji przeżywanych przez inne jednostki na podstawie odczytywania wskaźników sytuacyjnych oraz określonej ekspresji mimicznej;

- zdolność do wykorzystywania określeń werbalnych i pozawerbalnych do objaśnienia emocji współdzielonych kulturowo – wyrażanie indywidualnych doświadczeń emocjonalnych, które umożliwia komunikowanie innym jednostkom, co odczuwa się w danym momencie;

- umiejętność opisu doświadczeń emocjonalnych z użyciem symboli, która pozwala na komunikowanie ich i uzyskanie dostępu do reprezentacji osobistych emocjonalnych przeżyć (w konsekwencji mogą być one porównywane również z reprezentacjami przeżyć innych osób);

- umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych ludzi.

Strategiczna w tym opisie, zdaniem cytowanej autorki, jest zdolność empatii (łączenia się w uczuciach z innymi) i współczucia[16]. Obie wymagają dyspozycji do poznawania emocji swoich oraz innych ludzi.

Kompetencje relacyjne nauczycieli

Samopoznanie człowieka jest możliwe dzięki relacji budowanej ze sobą, rozwijanej za sprawą podejścia refleksyjnego. Warto zauważyć, że różnie dookreślana „refleksyjność" wobec własnej osoby i praktyki zawodowej uobecnia się też w standardach kształcenia nauczycieli[17]. Refleksyjny praktyk to nauczyciel, który „wie-co" , „wie-jak" , „wie-dlaczego" , „wie-kto" i „dlaczego ja" [18].

Punkt odniesienia nauczyciela stanowi możliwie precyzyjne zdefiniowanie tego, kim jest jego partner i kim jest on sam w sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Znaczące jest również odkrycie, jaką ma wiedzę, umiejętności i postawy wobec innych podmiotów. Istotna będzie tu diagnoza umiejętności budowania zespołu klasowego z ujęciem komponentów własnego potencjału relacyjnego, które mogą sprzyjać lub zagrażać rozwijaniu relacji w klasie.

Zagadnienia te w zróżnicowanym stopniu są obecne w treściach przedmiotowych na studiach nauczycielskich. Niepokój może jednak budzić nie tyle ich ciągle (jak się wydaje) niedostateczna obecność, ile raczej podejście nauczycieli, którzy nierzadko nie identyfikują się z kategorią „refleksyjnego praktyka” [19]. Tymczasem aby pomóc poczuć wychowankom, że czujemy do nich zaufanie, musimy uczyć się ufać samym sobie i wierzyć w siebie. Aby pomóc im poczuć mobilizację i entuzjazm wobec szkolnych zadań, sami powinniśmy czuć się zmotywowani. Aby pomóc im poczuć się kompetentnymi, powinniśmy być świadomi poziomu swojego profesjonalizmu. Podobnie rzecz ma się z myśleniem o sobie i poczuciem docenienia – rozwój samoakceptacji u uczniów powinien wyrastać z refleksji nauczyciela, świadomego, w jakim stopniu rozumie i docenia siebie.

Warte uwagi jest też zakreślenie innych pól pracy emocjonalnej i relacyjnej. Kształtowanie kompetencji emocjonalnych nauczycieli powinno opierać się na wspieraniu rozwoju intra- i interpersonalnych atrybutów, tj.:

- empatii – umiejętności współodczuwania i niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów;

- entuzjazmu – umiejętności rozbudzania zapału i budowania motywacji oraz zaangażowania;

- przebaczania – umiejętności zmiany negatywnych odczuć wobec wychowanków, wynikających z wcześniejszych pejoratywnych doświadczeń nauczycieli;

- optymizmu – pozytywnego nastawienia do uczniów, polegającego m.in. na wspieraniu ich w dążeniu do osiągania celów;

- władzy wychowawczej – przewodnictwa i wzbudzania autorytetu u wychowanków, traktowanego jako czynnik dający im poczucie spójności i bezpieczeństwa;

- budowania relacji interpersonalnych – umiejętności praktycznego czerpania ze zróżnicowanego repertuaru zachowań werbalnych i niewerbalnych;

- pewności siebie – traktowanej jako gwarant stabilności emocjonalnej i radzenia sobie z różnego rodzaju utrudnieniami wychowawczymi;

- sprawiedliwości społecznej – związanej z akceptacją otaczającej jednostki odmienności;

- zaufania – m.in. poświęcania odpowiedniej ilości czasu uczniom, umiejętności słuchania, zaangażowania w przeżywane przez nich problemy;

- znajomości kultury uczniowskiej – odniesienia do zjawisk i trendów kultury młodzieżowej[20].

Z pewnością lista ta nie jest zamknięta i może być uszczegóławiana w zależności od potrzeb komunikowanych przez nauczycieli i uczniów.

Możliwości rozwijania kompetencji relacyjnych uczniów

Relacje społeczne i podejście refleksyjne mogą być wsparciem w procesie uczenia się zespołu klasowego. Ich jakość jest także kryterium integracji. Na kanwie wzajemnych relacji można budować poczucie wspólnoty, „wczucie się i rozumienie drugiego" oraz świadomość „bycia elementem większej całości" . Praca nauczyciela to w dużej mierze praca „na emocjach" uczniów. W tym kontekście edukacja emocjonalna jest procesem rozwijania tych fundamentalnych kompetencji u dzieci[21]. Do podstawowych obszarów uobecniających się w edukacji emocjonalnej należą:

- **samoświadomość**: poszerzanie wiedzy o emocjach, rozwijanie zdolności do samoobserwacji i rozpoznawania osobistych uczuć, kształtowanie realistycznej samooceny i pewności siebie, w tym pozytywnej postawy wobec życia;

- **świadomość społeczna**: rozwijanie umiejętności dostrzegania tego, co czują inni, podejmowanie pozytywnych interakcji z przedstawicielami różnych grup;

- **samozarządzanie**: nauka kierowania emocjami w taki sposób, aby umożliwiały realizację zadań, kształtowanie umiejętności

samokontroli, zarządzania stresem i asertywności;

- **umiejętności w relacjach**: uczenie się budowania satysfakcjonujących relacji opierających się na kooperacji, odczuwaniu i okazywaniu empatii, rozwijania umiejętności rozwiązywania konfliktów sposobami prospołecznymi oraz kształtowanie nastawienia „demokratycznego” ;

- **odpowiedzialne podejmowanie decyzji**: rozwijanie umiejętności oceny ryzyka, podejmowanie decyzji opierających się na analizie czynników i konsekwencji alternatywnych wyborów oraz branie osobistej odpowiedzialności za podjęte przez siebie decyzje[22].

Każdy z tych obszarów powinien być obecny w kształceniu uczniów. Znajduje to odbicie m.in. w modelu SEL (*social-emotional learning*), obejmującym grupy kompetencji rdzeniowych (*core competencies*), dotyczących sfery emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej. W obszarze każdej kategorii wskazano „subkategorie szczegółowe” . Mogą być one rozwijane za pomocą programów działania, których przykładową tematykę ujęto w tabeli 1.

Tabela 1. Programy działania realizowane w instytucjach edukacyjnych analizowane w kontekście modelu SEL

Subkategorie szczegółowe w obrębie kształcenia społeczno-emocjonalnego	„Rozwinięcia” subkategorii	Płaszczyzny działania w instytucjach edukacyjnych
Zarządzanie sobą (*self-management*)	- etykietowanie emocji („przyjazne” , „nieprzyjazne” , pożądane, niepożądane w danej sytuacji itp.); - dostrzeganie związków między emocjami i myślami a zachowaniem i *vice versa*; - trafne szacowanie własnych mocnych i słabych stron; - poczucie własnej skuteczności; - optymizm.	zajęcia warsztatowe, projekty edukacyjne, lekcje przedmiotowe i lekcje wychowawcze; przykładowe programy: *Odczuwaj, Ufaj, Mów*[23], *Optymistyczne Przedszkole* Ireny Dzierzgowskiej, Mireli Nawrot[24]

Samoświadomość (*self-awareness*)	- regulacja emocji; - radzenie sobie ze stresem (zarządzanie stresem); - samokontrola; - automotywacja; - wyznaczanie i osiąganie pozytywnych celów (osobistych i zawodowych).	zajęcia warsztatowe, projekty edukacyjne, lekcje przedmiotowe i lekcje wychowawcze; przykładowe programy: *Podróż bohatera – o roli motywacji wewnętrznej*[25], *Treningi mindfulness*[26]
Świadomość społeczna (*social awareness*)	- zdolność do przyjmowania różnych punktów widzenia; - odczuwanie i okazywanie empatii; - szanowanie różnorodności (np. przedstawicieli innych kultur); - rozumienie społecznych i etycznych norm zachowania; - identyfikacja potencjalnych źródeł wsparcia w ramach własnej rodziny, szkoły czy społeczności lokalnej.	zajęcia warsztatowe, projekty edukacyjne, lekcje przedmiotowe i lekcje wychowawcze, warsztaty antydyskryminacyjne i warsztaty dotyczące międzykulturowości; przykładowe programy: *Kraina Dzieci w Europie – bis*[27] *Czy ludzie wszędzie są tacy sami?*[28]

Umiejętności interpersonalne (*relationship skills*)	- nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych i nagradzających relacji interpersonalnych z różnymi jednostkami i grupami; - kompetencje komunikacyjne; - współpraca; - rozwiązywanie problemów; - szukanie i oferowanie pomocy.	zajęcia warsztatowe, projekty edukacyjne, lekcje przedmiotowe i lekcje wychowawcze, treningi kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych; przykładowe programy: *Zmieniamy relacje na dobre*![29], *Uwolnij emocje*[30]
Odpowiedzialne podejmowanie decyzji (*responsible decision making*)	- kierowanie się dobrostanem swoim i innych; - świadomość obowiązku zachowania zgodnie z normami etycznymi; - podejmowanie decyzji na podstawie względów bezpieczeństwa, norm społecznych i etycznych; - szacowanie potencjalnych, realnych konsekwencji różnych form zachowania;	zajęcia warsztatowe, projekty edukacyjne, lekcje przedmiotowe i lekcje wychowawcze; przykładowe programy: *Jak radzić sobie z bullyingiem i dyskryminacją w szkole? Vademecum szkoły przyjaznej prawom człowieka*[31]

	- dokonywanie konstruktywnych i bezpiecznych dla siebie oraz innych wyborów.	

Źródło: część *Subkategorie kształcenia społeczno-emocjonalnego* i ich „rozwinięcia" opracowano na podstawie: N. Yoder, *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*, Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research, Washington 2014, s. 4–5; za: S.T. Kwiatkowski, *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji...*, *op. cit.*

Zakończenie

Aby uczyć się być razem w klasie szkolnej, potrzebna jest uważność na siebie i na innego oraz świadomość tego, co „wypełnia treścią" budującą się relację. Zakłada to akceptację przez uczniów i nauczycieli wpisanego w nią ryzyka, a także niepewności. Podmiotem dojrzalszym i bardziej odpowiedzialnym za rozwój tych więzi są nauczyciele. Konieczny jest w związku z tym wzrost znaczenia ich rozwoju społeczno-emocjonalnego na gruncie kształcenia zawodowego. Postulowane będzie poszerzenie przygotowania nauczycieli zwłaszcza o elementy edukacji emocjonalnej i modelu SEL. Realizacja tych założeń staje się łatwiejsza u wychowawców bliskich w wypełnianiu swej roli wizji „refleksyjnego praktyka" , identyfikującego własne mocne i słabe strony dotyczące kompetencji relacyjnych i emocjonalnych oraz

uznającego te ostatnie za aspekty godne wzrostu i doskonalenia. W realizacji tych zadań pomocne mogą stać się: lektura publikacji na temat omawianych zagadnień, rzetelna ewaluacja i autoewaluacja, superwizja, a także regularne wsparcie udzielane przez zespół nauczycieli i innych ekspertów, w tym psychologów i terapeutów.

Angielskie przysłowie dotyczące nauczycieli brzmi następująco: „Kto chce nauczyć Johna matematyki, musi znać matematykę i znać Johna" . Nie wspomina się tutaj o roli autorefleksji i samopoznaniu osoby realizującej rolę nauczyciela, która pracuje nad sobą i nieustannie rozwija posiadane kompetencje. Współczesne odczytanie roli dydaktyka wymaga bacznego przyjrzenia się tej kwestii. Obszar ten potrzebuje nowych interpretacji tworzonych przez samych nauczycieli. Być może nie każdy z nich ma szansę stać się Johnem Keatingiem, wielu jednak – przy stworzeniu dogodnych warunków w szkole, rosnącej emocjonalnej gotowości własnej i zespołu klasowego – może sukcesywnie tworzyć klimat sprzyjający budowaniu wartościowych szkolnych relacji.

Bibliografia

Adamczyk K., *Kompetencje relacyjne młodych dorosłych nieposiadających i posiadających partnera życiowego*, „Psychologia Rozwojowa" 2012, t. 17, nr 2.

Białek K., Kawalska A., Kownacka E., Piegat-Kaczmarczyk M., *Czy ludzie wszędzie są tacy sami?* [w:] *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, red. M. Lipińska, Instytut Profilaktyki Społecznej

i Resocjalizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008.

Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 1999.

Day C., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościuszuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 1998.

Fosen D.M., *Developing Good Teacher – Student Relationships. A Multiple-Case Study of Six Teachers' Relational Strategies and Perceptions of Closeness to Students*, Institute of Education, University College London (UCL), 2016, http://discovery.ucl.ac.uk/1474062/1/Fosen_EdD%20Thesis%20Dagny%20%20final.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Hennessey R., *Umiejętności interpersonalne w pracy socjalnej*, red. M. Ołdak, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.

Hughes J.N., *Teacher – Student Relationships and School Adjustment. Progress and Remaining Challenges*, „Attachment & Human Development" 2012, vol. 14(3).

Jakimiuk B., *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2016, nr 11.

Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna" – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny" 1996, nr 39.

Jarmużek J., *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 30.

Jegier A., *Przewodnik metodyczny kraina emocji. Kraina przedszkolaka. Czterolatek*, Wydawnictwo „Juka-91" , Kielce 2015, https://www.mac.pl/uploads/materials/118/Kraina_przedszkolaka_4latek_Przewodnik%20metodyczny.%20Kraina%20emocji.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Kleinbaum N.H., *Stowarzyszenie umarłych poetów*, tłum. P. Laskowicz, Dom Wydawniczy „Rebis" , Poznań 1994.

Kraina Dzieci w Europie – bis, http://partner.edu.pl/kraina-dzieci-w-europie-bis.html [dostęp: 16.09.2019].

Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010.

Kwiatkowski S.T., *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli* [w:] *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, „Wolters Kluwer" , Warszawa 2012.

Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.

Myślę pozytywnie. ABC emocji – umiejętność wyciszania się i obserwowania swoich emocji, http://myslepozytywnie.pl/publikacje/scenariusze-ponadpostawowa/Mysle%20pozytywnie%20scenariusze%20-%20ABC%20emocji.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Newberry M., Davis H.A., *The Role of Elementary Teachers' Conceptions of Closeness to Students on Their Differential Behaviour in the Classroom*, „Teaching and Teacher Education" 2008, vol. 24(8).

Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2001.

Odczuwaj, Ufaj, Mów, http://www.homohomini.org/wp-content/uploads/2017/05/infkolor2017.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

Ośrodek Doskonalenia i Kształcenia Ustawicznego „Partner" w Zabrzu zaprasza do udziału w ogólnopolskim programie: „Optymistyczne Przedszkole Ireny Dzierzgowskiej, Mireli Nawrot" , http://partner.edu.pl/optymistyczne-przedszkole.html [dostęp: 16.09.2019].

Podróż bohatera – o roli motywacji wewnętrznej, http://edutank.org.pl/prelekcje-warszaty [dostęp: 16.09.2019].

Podsiadło-Dacewicz I., Kochanowska K., Kulikowska A., *Jak radzić sobie z bullyingiem i dyskryminacją w szkole? Vademecum szkoły przyjaznej prawom człowieka*, https://amnesty.org.pl/wp-

content/uploads/2016/04/publikacja_amnesty_amnesty_sppc.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie* [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis" , Poznań 1999.

Spitzberg B.H., Cupach W.R., *Handbook of Interpersonal Competence Research*, Springer-Verlag Inc., New York 1989.

Stachyra K., *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

Treningi mindfulness, http://edutank.org.pl/prelekcje-warszaty [dostęp: 16.09.2019].

Uwolnij emocje, http://uwolnijemocje.edu.pl/szkolapodstawowa/ [dostęp: 16.09.2019].

Witkowska M., *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10406/1/Magdalena_Witkowska_Refleksyjnosc_u_nauczycieli.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Yoder N., *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*, Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research, Washington 2014.

Zembowicz L., *Lekcja o emocjach na przykładzie filmu „Cześć, Tereska" Roberta Glińskiego*, http://filmotekaszkolna.pl/files/Broszury_dla_scenariuszy_lekcji_MM/T3_lekcja_o_emocjach.pdf, 2012 [dostęp: 16.09.2019].

Zmieniamy relacje na dobre!, http://edutank.org.pl/prelekcje-warszaty [dostęp: 16.09.2019].

Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

MULTIMEDIA WSPARCIEM NAUCZYCIELA EDUKACJI MUZYCZNEJ PIERWSZEGO ETAPU KSZTAŁCENIA

Obecni uczniowie klas początkowych to „dzieci mediów” . Prawdziwość tego określenia można dostrzec, obserwując młode pokolenie, sprawnie posługujące się zdobyczami współczesnej technologii informatycznej. Przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o rolę nowoczesnych mediów i pomocy dydaktycznych wspomagających proces nauczania i uczenia się w rzeczywistości szkolnej należy zauważyć, że są one przydatne w każdym aspekcie jego przebiegu. Technologia informacyjna otwiera nowe możliwości w edukacji wczesnoszkolnej i w pewnym zakresie zmienia jej efektywność. Coraz częściej staje się ona także dla nauczyciela i uczniów źródłem inspiracji do swobodnej lub kierowanej aktywności muzycznej w zakresie ekspresji odtwórczej, twórczej oraz percepcji muzyki.

Edukacja muzyczna i media dydaktyczne w klasach początkowych

Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej stanowi ważne ogniwo procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jej miejsce na pierwszym etapie kształcenia jest różne, podyktowane potrzebami i możliwościami jednostki, a także w pewnym zakresie oczekiwaniami nauczycieli, szkoły i rodziców[1]. Muzyka, śpiew i taniec w edukacji wczesnoszkolnej stymulują ogólny rozwój ucznia, a jednocześnie wspierają go w przygotowaniu do uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze. Opisane w literaturze przez wielu autorów (tj. Marię Przychodzińską, Ewę Lipską, Agnieszkę Weiner, Mirosława Kisiela, Beatę Bonnę i innych) zadania przedmiotu szkolnego – muzyka mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych w przyszłości. Istotna jest również ogólnorozwojowa wartość muzyki, która sprowadza się do działań aktywizujących, usprawniających zapamiętywanie, poprawiających koncentrację, trenujących wytrwałość i zaangażowanie oraz spostrzegawczość. Muzyka kształci też wyrażanie uczuć, pozwala ćwiczyć koordynację ruchową i prawidłową postawę ciała. Pobudza kreatywność i wyobraźnię, wpływa korzystnie na zdolności komunikacyjne. Rola szkoły, a także odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i muzyki są tutaj niezwykle istotne. W wielu przypadkach owi pedagodzy pełnią funkcję jedynych edukatorów muzycznych, wprowadzających dziecko w świat wartości

artystycznych. Ważna w tym procesie jest rola nauczyciela jako organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego, animatora muzyki oraz trenera w zakresie zdobywania umiejętności podstawowych form aktywności związanych z tą dziedziną nauki[2]. Jego działania i profesjonalizm, mające siłę sprawczą, przynoszą oczekiwane rezultaty tylko wówczas, gdy postawione przed nim zadania realizowane są jako swoisty dialog muzyczny w wielowymiarowym kanale komunikacji dziecka z nauczycielem.

Bazowym dokumentem oświatowym, który wytycza działanie w obszarze edukacji muzycznej w klasach początkowych, jest podstawa programowa[3]. Treści kształcenia z zakresu edukacji muzycznej zawarto w pięciu działach. Pierwszy – *Słuchanie muzyki* dotyczy recepcji i identyfikowania dźwięków, reagowania na sygnały muzyczne, odróżniania dźwięków i głosów, słuchania oraz analizowania prostych utworów muzycznych. Drugi – *Ekspresja muzyczna* zawiera wytyczne obejmujące: nucenie i śpiewanie piosenek dziecięcych, tworzenie własnych melodii, dbanie o emisję głosu, wykonanie kilku zalecanych utworów, w tym hymnu Polski. Dział trzeci – *Improwizacja ruchowa* uwzględnia przedstawianie ruchem treści muzycznej i pozamuzycznej, tworzenie układów muzyczno-ruchowych, naukę kroków wybranych tańców. Edukacja muzyczna to również *Gra na instrumentach muzycznych*, rozumiana jako umiejętność posługiwania się szkolnymi instrumentami perkusyjnymi oraz gestodźwiękami, tworzenie własnych zabawek dźwiękowych, eksperymentowanie i tworzenie akompaniamentu do piosenek, ruchu, zabawy, nauka gry na instrumencie melodycznym: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnym lub flażolecie. Ostatni

dział dotyczy znajomości form zapisu dźwięku. Obejmuje on poznanie różnych sposobów rejestracji dźwięku i muzyki, zapisywanie w zabawie prostych schematów rytmicznych i melodycznych, używanie do zapisu piktogramów, kolorów, liczb oraz prostej notacji muzycznej.

Edukację muzyczną, która doskonali u odbiorcy percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, zaleca się do realizacji w kształceniu zintegrowanym jako element codziennego porządku zajęć. W podstawie programowej podkreślono muzykowanie, co ma znaczenie w procesie organizacji zespołu, któremu przypisano rolę wspierania motywacji do działań środowiska grupy/klasy oraz pozytywny wpływ na nastrój podopiecznych. Sugeruje się, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego jest edukatorem i animatorem muzyki w środowisku edukacyjnym na propedeutycznym poziomie kształcenia. Aspekt edukacji holistycznej w pełnym zakresie powinien być wspierany celowo inicjowaną i profesjonalnie realizowaną aktywnością muzyczną.

Istotną rolę w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego pełni baza materialna placówki oświatowej, a szczególnie wyposażenie sal lekcyjnych w nowoczesne media dydaktyczne. Dzięki nim nauczyciel i uczeń będą mogli usprawnić proces nabywania kompetencji muzycznych w zakresie odbioru, rejestracji dźwięku/muzyki, poszukiwania wartościowych artystycznych prezentacji oraz informacji rozszerzających wiedzę o muzyce, a także wskazówek dotyczących realizacji materiału zawartego w podstawie programowej. Przytaczane w literaturze wyniki badań Bernarda Steinbrinka wywołują optymizm

i fascynację multimediami[4]. Jednak w wielu przypadkach jest to, jak ujmuje Janusz Morbitzer, zachwyt bardziej nad osiągnięciami współczesnej techniki niż nad możliwościami edukacyjnymi[5]. Multimedia mogą być znakomitą pomocą dydaktyczną, ale pod warunkiem racjonalnego ich stosowania. Zasadność ich użycia powinna wynikać z teorii uczenia się muzyki opartej na przeżywaniu, doświadczaniu, działaniu i poznawaniu[6]. Wykorzystanie multimediów w kształceniu wczesnoszkolnym w znacznym stopniu może przyczynić się do: ułatwienia integracji nauki z zabawą (co jest istotą metodyki nauczania na tym etapie kształcenia), zwiększenia motywacji do nauki (co może determinować kształtowanie postaw proedukacyjnych uczniów) oraz umożliwienia indywidualizacji kształcenia (co może przyczynić się do upodmiotowienia procesu nauczania i uczenia się). Wśród najważniejszych funkcji multimediów można wymienić: aktywizująco-motywującą, poznawczo-twórczą, ćwiczeniową, kontrolną, wychowawczą i terapeutyczną.
W praktyce pedagogicznej nauczyciel muzyki na etapie nauczania początkowego z reguły stosuje takie metody, których realizacja powoduje, że dzieci aktywnie uczestniczą w procesie kształcenia. Istotna w tym działaniu jest wiedza interdyscyplinarna (pedagogiczna, psychologiczna, neurodydaktyczna), pokazująca, że podstawą uzyskiwania informacji staje się aktywna eksploracja, podczas której dominującą rolę odgrywają zmysły – współpracujące w rejestracji wrażeń[7]. Dotyczy to również tych obszarów, które poznajemy za pośrednictwem mediów. W tak ujętym doświadczeniu percepcyjnym występują przeplatające się fazy aktywności i działania, recepcji, obserwacji i doświadczania.

Edukacja muzyczna w przestrzeni multimedialnej – obraz rzeczywisty i postulowany

Uwzględniając problem wykorzystania wybranych multimediów w procesie wsparcia nauczyciela oraz inspirowania aktywności muzycznej ucznia klas początkowych w szkole ogólnokształcącej, nakreślono procedurę badawczą, opartą na metodzie sondażowej i dialogowej. Sondażu diagnostycznego w badaniach użyto jako sposobu gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu i kierunkach rozwoju konkretnych zjawisk[8]. Metoda dialogowa przyjęła postać rozmowy swobodnej na określony temat badawczy[9]. Badania realizowano na terenie wybranych placówek miasta Katowic[10]. W wyniku przeprowadzonej eksploracji zgromadzono materiał badawczy, informacje zebrano w drodze ankietowania, wywiadu i rozmowy oraz analizy dostępnych dokumentów. Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytania: **jakie multimedia były używane w procesie wsparcia nauczyciela w przygotowaniu muzycznych działań dydaktyczno-wychowawczych oraz w jakim zakresie multimedia inspirowały aktywność muzyczną uczniów klas początkowych**? Uzyskany w trakcie naukowej eksploracji materiał został przeanalizowany, w rezultacie czego ukazał przedmiot i podmiot badań w zróżnicowanym świetle. Pozwolił on na dokonanie charakterystyki muzycznego

środowiska edukacji wczesnoszkolnej wzbogaconego multimedialnie.

Obfite zasoby Internetu przepełnione bywają materiałami o charakterze edukacyjnym, zgodnie z duchem współczesnej kultury, szerzącej takie wartości, jak dostępność, współdzielenie i otwartość. Większość portali udostępnia różnorodny materiał dźwiękowy oraz bogatą ofertę kursów samokształcących w dziedzinie sztuki. Także instytucje publiczne, takie jak wydawnictwa i edukacyjne stacje telewizyjne, muzea, instytucje kulturalne itp., realizujące misję edukacyjną, umieszczają na swoich portalach materiały o charakterze edukacyjnym[11].

Z danych uzyskanych od pedagogów wczesnoszkolnych wynika, że 83,4% z nich korzysta z informacji internetowych, przygotowując ćwiczenia i zadania o charakterze muzycznym[12]. Kwerenda internetowa dotyczyła przede wszystkim scenariuszy zajęć muzycznych, tekstów piosenek, podkładów instrumentalnych (akompaniamentów), opisów zabaw, etiud muzyczno-ruchowych, rejestracji wideo tańców regionalnych i narodowych oraz ścieżek dźwiękowych odgłosów przyrody, zwierząt, a także brzmień instrumentów muzycznych. Grupa 17,5% badanych nie podejmowała tego typu działań, bazując w czynnościach przygotowawczych na własnym zbiorze nagrań muzycznych, ilustracjach podręcznikowych lub posiłkując się materiałami z dostępnych książek, przewodników metodycznych i dołączonych do nich płyt CD.

Przy prezentowaniu materiału fonicznego, wideo i poglądowego badani pedagodzy stosowali różne media dydaktyczne. Wśród nich najczęstszy okazał się odtwarzacz płyt kompaktowych (63,5%

wskazań), mobilny aparat telefoniczny (smartfon) lub mp3/mp4, w którym dźwięk wzmacniano za pomocą przenośnych głośników (25,2%), oraz tablet, laptop albo komputer bezpośrednio połączony z wybraną stroną internetową (11,3%). Z uzyskanych dodatkowych informacji wynika również, że nauczyciele nauczania początkowego w jednostkowych przypadkach korzystali z instrumentu akompaniującego podczas przygotowania i tworzenia obudowy muzycznej zajęć. Odnotowana aktywność w tym zakresie koncentrowała się głównie na użyciu takich instrumentów, jak: dzwonki chromatyczne, flet podłużny, gitara, keyboard czy skrzypce. Zaprezentowane dane pozwoliły na konkluzję, że użycie przez badanych multimediów wiązało się z dostępnością elektronicznych publikatorów dzięki sieci *wireless fidelity* (Wi-Fi) oraz sprzętu odtwarzającego w szkole. Ujawniono także niski poziom umiejętności muzycznych nauczycieli nauczania początkowego, którzy mieli braki lub ograniczone umiejętności gry na instrumencie akompaniującym.

Uczniowie klas I–III w badanych szkołach podstawowych zgodnie z podstawą programową poznawali zasady gry i uczyli się wykonywać utwory na różnych instrumentach muzycznych. Wśród bogatej gamy instrumentarium szkolnego, na którym muzykowali, w opinii ankietowanych nauczycieli znalazły się: dzwonki chromatyczne (30,5%), flażolet (17,6%) i flet podłużny (11,7%). Niestety, jak wynika z eksploracji, znaczna grupa podopiecznych (40,2%) pozbawiona była kontaktu z instrumentem melodycznym. W przypadku instrumentów perkusyjnych niemelodycznych (tj. bębenek, kołatka, trójkąt, drewienka, tarka, grzechotka, talerz, janczary, blok akustyczny) odnotowano

odwrotne proporcje. Grupa 61,4% badanych nauczycieli wskazała, że uczniowie mieli zapewniony z nimi kontakt, pozostali (16,2%) mogli oglądać tego typu brzmienie i słuchać go podczas medialnej prezentacji lub śledzić rysunki i zapis w podręcznikach bez ich bezpośredniego doświadczania (20,1%). W kilku przypadkach (2,3%) nauczyciele wskazywali na użycie podczas zajęć smartfonu lub tabletu w celu wirtualnej gry na klawiaturze pianina czy perkusji. Ze zgromadzonych opinii wynikało, że ten rodzaj muzykowania wzbudził duże zaciekawienie młodych wykonawców.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) udostępniło nauczycielom nauczania początkowego do wykorzystywania ogólnie dostępne pliki multimedialne, zalecając je do użycia wraz z podręcznikiem *Nasz Elementarz* i *Nasza Szkoła*[13]. Wśród wielu zakresów kształcenia w wersji tradycyjnej i multimedialnej znalazł się także pakiet pt. *Inspiracje muzyczne* oraz *Piosenki*[14]. Zamierzeniem autorów pakietu było pobudzanie nauczycieli do podejmowania różnorodnych działań muzycznych z dziećmi[15]. Pomocą w realizacji opublikowanych zadań stały się nuty i teksty piosenek przeznaczonych do nauki w poszczególnych miesiącach edukacji oraz związane z nimi zabawy, praktyczne porady i wskazówki dotyczące nauki i wykorzystania piosenek, zabawy do realizacji przez cały rok szkolny, a także pomysły ułatwiające wprowadzanie dzieci w świat muzyki[16]. W materiałach dodatkowych znalazły się również propozycje utworów do słuchania oraz odmienne formy wizualizacyjne. Na kolejnych kartach autorzy zamieścili odwołania do powiązanych z podręcznikiem ścieżek dźwiękowych, tj.: sample przeznaczonych

do realizacji ćwiczeń wokalnych, materiał foniczny obejmujący różne odgłosy i dźwięki, materiał muzyczny w formie linków do ścieżek audio i wideo (obrazujących np. grę na dzwonkach chromatycznych lub naukę kroku wybranego tańca), a także połączenia z oficjalnymi stronami instytucji promujących kulturę muzyczną (Muzeum Dźwięku, Muzykoteka Szkolna, Teatr Wielki i Opera Narodowa, Narodowy Instytut Fryderyka Chopina, Scholaris – portal dla nauczycieli i inne)[17]. Kolekcję utworów wokalnych przygotowaną przez konsultantów metodycznych opublikowano jako materiał wizualny (nuty i słowa piosenek) oraz ścieżki dźwiękowe, zapisane w wersji wokalno-instrumentalnej i instrumentalnej (jako akompaniament). Proponowany materiał nauczyciel mógł pobrać w formie oddzielnych plików (w celu odtworzenia ich w programie muzycznym) na swój komputer bądź (w przypadku tekstu pisanego) wydrukować albo też zaprezentować przy pomocy projektora. Jeśli pedagog dysponuje tablicą multimedialną (przez nawiązanie bezpośredniego połączenia ze wskazaną stroną internetową), to ma możliwość dokonywania całościowej ekspozycji materiału.

Podążając za propozycją MEN, niektóre wydawnictwa rozpoczęły pracę nad przygotowaniem własnych propozycji multimedialnych do opracowanych programów i podręczników. Mają one pomóc nauczycielowi w organizacji urozmaiconych i efektywnych dydaktycznie zajęć w klasie I, IV i VII szkoły podstawowej, tak aby każda lekcja była niezwykłą przygodą[18]. W jednym z wydawnictw przygotowane dokumenty elektroniczne do muzyki (klasa I) zawierały: ćwiczenia emisyjne – nuty, rymowanki – nuty, podkład dźwiękowy do ćwiczeń „Do, re, mi, fa” ,

rejestrację utworów wokalnych itp. Opisane zjawisko można odczytać jako istotną zmianę w prezentacji materiału dydaktycznego przygotowaną przez wydawnictwa edukacyjne w Polsce. Zainicjowane działania będą, zgodnie z zapowiedzią, kontynuowane i rozszerzane na pozostałe klasy oraz grupy wiekowe.

Praktyka edukacyjna pokazuje, że opisane nowości wydawnicze niejednokrotnie przypadły do gustu badanym nauczycielom. W pewnym zakresie zaobserwowano usprawnienie procesu dydaktycznego w aspekcie prezentowania poszczególnych treści. Niestety, nie odnotowano zwiększonej aktywności muzycznej uczniów oraz wzrostu ich umiejętności wokalnych i gry na instrumentach muzycznych. Pewien progres uwidocznił się w doborze zabaw i ćwiczeń oraz możliwości swobodnego dysponowania materiałem dźwiękowym – to niewątpliwie poprawiło poziom percepcji muzyki. Jednak w przypadku prezentacji muzycznych umiejętności oraz podejmowania działań w obszarze zróżnicowanych form aktywności muzycznej i dostarczania wrażeń wykonawczych ujawnił się znaczący regres.

Obiektywne spojrzenie na udostępnione treści edukacyjne z perspektywy użytkownika-dziecka, do którego adresowane były te materiały, skłania do umiarkowanej, aczkolwiek krytycznej refleksji. Zapoznanie się z zawartością wybranych stron World Wide Web (WWW) prowadzi do wniosku, że twórcami zamieszczonego materiału były osoby należące do pokolenia cyfrowych imigrantów. Mimo dysponowania doskonałą technologią i zasobami pozwalającymi w pełni wykorzystać potencjał multimediów instytucje wydawnicze zaoferowały

młodym odbiorcom przekaz oparty na tekście, w minimalnym stopniu odwołujący się do łączenia zasobów nadawczo-odbiorczych i interakcyjnych oraz płynnego przechodzenia od jednych do drugich. W niektórych przypadkach mianem „multimedialnego wykładu" określano prelekcję nagraną kamerą, przeznaczoną dla słuchaczy uczestniczących w spotkaniu z dydaktykiem (np. nauka gry na dzwonkach, flecie, flażolecie, zasady wydobycia głosu itp.)[19]. Również materiał, który w założeniu miał być interakcyjny albo określany mianem „gry" lub multimedialnego instruktażu, okazał się niejednokrotnie opartym na tekście np. zestawieniem informacji, testem wyboru (np. rozpoznawanie brzmienia instrumentów muzycznych, odgłosów przyrody i zwierząt, rozróżnianie wysokości dźwięków oraz określanie ich liczby) czy też zbiorem ilustracji. W wirtualnej przestrzeni pojawiły się również programy, w których młody człowiek mógł: graficznie przedstawić melodię z wykorzystaniem wszystkich znaków muzycznych, budować własne schematy rytmiczne (by później je odtworzyć na wybranym instrumencie), ułożyć autorską kompozycję z możliwością jej odsłuchania[20]. Interesującym zabiegiem wydała się propozycja zajęć muzycznych, gdzie nauczyciel i uczniowie po dołączeniu dodatkowej klawiatury zyskali możliwość manipulowania improwizowaną melodią, np. wielokrotnie ją zmieniając i poprawiając, by później ją zapisać w postaci nutowej lub przekierować do komputera w celu odtworzenia zarówno melodii zadanej, jak i przedstawionej później w postaci nut[21]. To oczywiście jest „pieśń" przyszłości, ale już dzisiaj pedagodzy powinni przygotowywać się do podejmowania tego typu multimedialnych wyzwań.

Prowadzone badania ujawniły, że zdarza się, że nauczyciel, zafascynowany nowymi technologiami informacyjnymi, zastępuje kontakt z rzeczywistością multimedialnym pokazem. Przykładem takiego postępowania była w nielicznych przypadkach, wyłonionych z relacji badanych, lekcja muzyki w klasach początkowych, na której uczniowie poznawali muzykę, jedynie słuchając i patrząc na wyidealizowany obraz. W tego typu przekazie piękne i kolorowe slajdy zastąpiły obcowanie z naturalnym dźwiękiem. Jednocześnie uczniów pozbawiono obcowania z instrumentami muzycznymi, rekwizytami, doznania akustyki pomieszczenia, kontaktu z muzykującym nauczycielem. Opisana bezgraniczna wiara w ogromną moc multimediów może być niebezpieczna. W istocie stymulują one tylko zmysły wzroku i słuchu oraz w bardzo ograniczonym zakresie np. zmysł dotyku. Prawdziwie multimedialne są: kontakt z realnie muzykującym człowiekiem, grającym instrumentem, śpiewem na żywo oraz możliwość doświadczania sukcesów i porażek, bycia w dźwięku, odczuwanie muzyki całym ciałem.

Po analizie zgromadzonego materiału empirycznego nasuwa się refleksja dotycząca świadomego i celowego korzystania z multimediów w edukacji. Są one doskonałe w wizualizacji wszelkich procesów, które rozciągają się w czasie. Pozwalają także na wniknięcie w głąb zjawiska, zobaczenie czegoś z bliska bądź przeciwnie – na ogarnięcie procesów rozgrywających się na wielką skalę, w ogromnej przestrzeni. Jednak mają ograniczoną moc w przypadku stymulowania aktywności muzycznej wychowanków[22]. Edukacyjny materiał multimedialny powinien pozwolić uczestnikom przenikać w wykreowany świat,

dokonywać w nim działań, których skutków można pośrednio doświadczyć. Nie można zapominać o współuczestnictwie, o budowaniu społeczeństwa uczącego się.

Podsumowanie

Świadome i celowe wykorzystanie multimediów w edukacji należy opierać na metodycznych podstawach. W przypadku edukacji muzycznej medium powinno stanowić dodatkowe narzędzie, natomiast większość czasu winna być przeznaczona na bezpośrednie obcowanie z muzyką/dźwiękiem. Media pomagają usprawniać proces nauczania i uczenia się w edukacji wczesnoszkolnej. Rolą kreatywnych i refleksyjnych nauczycieli jest dbałość o to, by przygotowane multimedialne zdarzenia edukacyjne nie przesłoniły idei przeżywania, doświadczania i działania w obcowaniu dziecka z muzyką.

Bibliografia

Dzwonki diatoniczne i chromatyczne – temat 1 (Inspiracje muzyczne), https://www.youtube.com/watch?v=CQNOZdam2LU [dostęp: 12.09.2019].

Gołaszewska M., *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów* [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, red. K. Wilkoszewska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas" , Kraków 1999.

Hamerski J., Jakubowska E., Jóźwiak M., Putkiewicz A., *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz”* , Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

Jóźwiak M., Putkiewicz A., Rozmus K., *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła”* , Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.

Juszczyk-Rygałło J., *Multimedia w procesie kształcenia wczesnoszkolnego* [w:] *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukacji*, red. J. Kancir, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2013.

Kataryńczuk-Mania L., *Medialny warsztat nauczyciela muzyki*, „Rocznik Lubuski” 2017, t. 43, cz. 1.

Kisiel M., *Dwoistość, znaczenie i rola mediów w edukacji muzycznej uczniów klas początkowych* [w:] *Analyza sucasneho stavu problematiky realizacie medialnej vychovy v primarnom vzdelavani v kontexte vyskumov medialneho posobenia na spravanie ziaka*, red. M. Karasová, M. Uhrinová, „Verbum” , Ružomberok 2016.

Kisiel M., *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Wydawnictwo „Triada” , Mysłowice – Będzin 2003.

Kisiel M., *Multibooki wsparciem dla nauczyciela oraz inspiracją aktywności muzycznej uczniów klas początkowych*, „Studia Scientifica Facultatis Peaedagogicae Universitas Catholica Ružomberok” 2018, r. 17, c. 2.

Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

Łukasiewicz P., *Metoda dialogowa w praktyce badawczej* [w:] *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, red. K. Lutyńska, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1985.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak” , Warszawa 1998.

Piosenki dla klas I–III szkoły podstawowej, http://naszelementarz.men.gov [dostęp: 22.01.2018].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

Steinbrink B., *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, tłum. M. Waśko, A. Amanowicz, Wydawnictwo „Robomatic" , Wrocław 1993.

Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Krzysztof Zajdel

Uniwersytet Zielonogórski

PRACA Z WYKORZYSTANIEM PODCASTUI WIDEOCASTU W KLASACH NAUCZANIA WCZESNOSZKOLNEGO

Wprowadzenie

Dzieciństwo jest niezmiernie ważne dla wszechstronnego rozwoju dziecka. Okres prenatalny, czas tuż po urodzeniu to etap budowania relacji między opiekunami, zwłaszcza matką, a nową istotą, która wszystko chłonie, poznaje, rozwija się m.in. przez komunikację. Język jest jednym z przekaźników informacji, dzięki któremu zdobywamy pewną cząstkę wiedzy o świecie.

Edukacja w rozumieniu popularnym i masowym opiera się przede wszystkim na języku, który można porównać do pewnego typu instrukcji istniejącej w umyśle każdego człowieka, kiedy

przywołuje on zapamiętany w podświadomości obraz. Skupianie się wyłącznie na języku jako przekaźniku wiedzy w procesie uczenia się niesie ryzyko błędu. Sam przekaz werbalny, bez innego rodzaju wzbogacenia, jest najmniej efektywny, zwłaszcza w pracy nauczyciela, w tym wychowawcy klas najmłodszych.

Podcast to ogromne i alternatywne narzędzie w rękach chętnego i twórczego nauczyciela. W świecie mediów, szkół publicznych i niepublicznych, rozwiniętej technologii nie można być obojętnym na rozwój IT. W niektórych szkołach już są obowiązkowe tablety. Posiadanie jednej sali komputerowej to standard. Są placówki, gdzie tych sal jest więcej. Są też klasy nauczania wczesnoszkolnego, w których można korzystać z komputerów, gdyż one już się tam znajdują.

Uczniowie, będąc poza szkołą, również posługują się multimediami, znaczna część obecnych 7–10-latków ma swój komputer w pokoju. Dlaczego więc nie skorzystać z możliwości, jakie on daje? Dzieci są twórcze, chcą eksperymentować, a technika im to umożliwia. W morzu, zalewie wszelkich informacji warto wybierać te wartościowe, ale także je tworzyć, udostępniać innym. Uczenie tylko przy pomocy przekazu werbalnego jest najmniej skuteczne i efektywne. Samodzielne dochodzenie do wiedzy to najbardziej trwała metoda zdobywania informacji, w każdej chwili gotowych do odtworzenia, nawet wielokrotnego. Jesteśmy twórcami i jesteśmy odbiorcami, dlaczego więc nie przygotowywać do tego już od najmłodszych lat?

Proces poznawania

Badanie i poznawanie świata jest „transportowane” , „nakładane” na nasze sieci nerwowe[1]. Tak powstaje baza, zwana też doświadczeniem, dzięki której mamy punkt odniesienia, a przy kolejnym etapie wiedzy, zdobywania doświadczenia, zapis się uaktualnia i staje się bogatszy nie tylko o nowe, lecz także zmienione informacje. Zachodzi więc stały przyrost wiedzy, co jest podstawą edukacji.

Oprócz „języka” istnieje również świat obrazów, który zwłaszcza dla współczesnego pokolenia jest czymś istotnym. Im więcej kolorowych informacji, w miarę krótkich, tym lepiej dzieci i młodzież przyswajają wiedzę.

Wiedza w ogólnym pojęciu „społeczna” zakłada, że aktywność intelektualna może istnieć w oderwaniu od ciała, co potwierdza wiele szkół i prądów filozoficznych opartych na tym założeniu. W rzeczywistości ciało ma bardzo duże znaczenie w naszym rozwoju aktywności intelektualnej. Już w momencie życia płodowego odbieramy ze świata zewnętrznego wiele informacji, takich jak: nastrój, dźwięki, zła pozycja matki w czasie snu, jej szybki oddech, bicie serca itp. Te wszystkie elementy trafiają do mózgu, uczymy się, poznajemy związki logiczne łączące ciało i emocje.

Po urodzeniu pierwszymi „nauczycielami” dzieci są dotyk (dziecko bierze wszystko do rąk i do buzi), słuch (początkowo słyszy bicie serca matki, potem dźwięki nowe i dziwne: domowe, za oknem, domowników) i wzrok (ubiór matki, zabawki,

zawieszone karuzele nad łóżeczkiem, kolor ścian itd.). Najwięcej receptorów znajduje się w okolicach ust i dłoni.

Natomiast ruch (wszelkie ruchy nóg i rąk dziecka, przekręcanie się, chwytanie oraz podciąganie[2] itd.) aktywizuje połączenia nerwowe, pobudza do uczenia. To mózg wysyła nam wiele sygnałów, czytelnych w mgnieniu oka dla każdej części ciała, podpowiada, kiedy zwolnić, kiedy kucnąć, kiedy ścisnąć mocniej lub słabiej, jak utrzymać równowagę, nie wywrócić się, do jakiego otworu włożyć odpowiedni kształt kostki itd.

Każdy z tych elementów: dotyk, słuch, wzrok daje nam niewyobrażalną moc dokonywania odkryć i rozwoju od narodzin. Jeśli z dotykiem skojarzymy coś przyjemnego, to ta zasada zakorzenia się w mózgu. Matka dotykająca często swojego dziecka, najpierw bez jakiejś specjalnej zachęty czy potrzeby, powoduje jego lepszy kontakt ze światem i z nią samą. Dziecko uspokaja się pod wpływem dotyku – jeśli odrabia lekcje, a mama głaszcze je po głowie, po ramieniu, to powstaje pozytywny impuls z mózgu.

Wzrok, widzenie, percepcja to bardzo skomplikowany proces, w którym tylko niewielka część odbywa się w samych oczach, a jego największa część ma miejsce w mózgu. Oczy nie stoją w bezruchu, one cały czas ruszają się i przyjmują światło z zewnątrz. Impulsy dopływające do mózgu z nerwów wzrokowych przekładają się na impulsy do nerwów twarzy oraz do mięśni źrenicy, która dawkuje ilość światła, odczytuje, czy przedmiot jest blisko lub daleko, co zmusza do odpowiedniej pracy zespół mięśni. Tak wyspecjalizowany aparat, jakim jest oko, jeśli znajdzie się w środowisku mu nieznanym: las, ogród zoologiczny,

okolica, w której powstały nowe budynki, krajobraz za szybą pociągu, musi przetworzyć wiele obrazów i nauczyć się ich.

W tradycyjnej szkole oko przyzwyczajane jest do perspektywy liniowej, czyli książka, zeszyt, tablica, w których to obszarach nie ma perspektywy trójwymiarowej. Taką może dziecko poczuć dopiero w teatrze, w kinie z efektami 3D, w przestrzeni. Jeśli ze wzrokiem coś jest nie tak, to wówczas dziecko może mieć trudności z uczeniem się – zdiagnozowano wiele zakłóceń tego procesu mających swoją genezę w problemach z aparatem wzrokowym. Zmuszanie dziecka do nauki tylko w perspektywie liniowej zubaża je, powoduje, że sama nauka nie ma tak wielkiej siły oddziaływania i wpływania na mechanizmy uczenia się.

Kiedy dziecko dojrzewa do nauki przedszkolnej, jego aparaty poznawcze są już dość pojemne. Ale nie dojrzało jeszcze do szczegółowej analizy postrzegania, jego świat jest światem globalnym. To stwierdzenie było podstawą tworzenia nowej szkoły i reformy edukacji w Polsce, aby młodego ucznia do lat 10 nauczać w sposób zintegrowany, czyli całościowo, globalnie.

Dzień zajęciowy nie miał składać się z poszeregowanych jednostek lekcyjnych: matematyki, plastyki, języka polskiego, ale jednostek zintegrowanych w całość. Siła tradycji i przyzwyczajenia nauczycieli spowodowały, że nie do końca zrezygnowano z tego, co było poprzednio, i nauczanie globalne podzielone jest jednak na części, co nie odpowiada do końca wynikom badań i fizjologii dziecka.

Bardzo małe dziecko potrafi określić różnice barw, nie zawsze umiejąc je nazwać. Do wszelkiego rodzaju przekazywanej wiedzy podchodzi emocjonalnie, świat fikcji miesza mu się ze światem

emocji, bajek. Nie ma dokładnego rozpracowania wielkości (wielki jak góra, mały jak krasnoludek) ani proporcji czy ich części składowych, jak również nazw kolorów, dźwięków. Uwaga dziecka jest rzeczą przemijającą jak meteor, potrafi się ono skupić, i to przez krótki czas, na jakichś silnych bodźcach, atrakcyjnych dla niego. Dlatego proces dydaktyczny powinien trwać krótko i dziecko powinno być non stop bombardowane czymś nowym i dla niego interesującym.

W okresie przedszkolnym zaczyna rozwijać się pamięć świeża i pamięć trwała. Wiele starszych osób pamięta doskonale to, co było w dzieciństwie, zupełnie nie pamiętając tego, co było wczoraj, gdzie zostały odłożone okulary itp.

W miarę wzrostu młodego człowieka, pobudzania zmysłów, aktywności ruchu, wzroku, słuchu i dotyku tworzą się komórki neuronowe i połączenia między nimi. Komórki nerwowe budują między sobą sieć, to jest rzeczywisty proces uczenia się. Ta sieć latami się rozrasta, powstają nowe odnogi i rozgałęzienia. Procesy myślenia, zapamiętywania, uczenia się – to wszystko ma swój oddźwięk w komórkach nerwowych. Dopóki trwa stymulacja, człowiek i mały, i duży rozwija się oraz uczy.

Strefa najbliższego rozwoju to różnica pomiędzy tym, co dziecko jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, co może osiągnąć przy pomocy osoby mającej większą wiedzę. Zdaniem H. Rudolpha Schaffera jest ona bardzo ważnym obszarem, w którym powinny mieścić się wysiłki nauczyciela[3]. Dlatego dorosły musi być wrażliwy zarówno na osiągnięcia dziecka, jak i na jego potencjał oraz z odpowiednim wyczuciem formułować wyzwania

intelektualne tak, by nie wykraczały dalej niż jeden krok ponad to, co podopieczny już potrafi zrozumieć.

Wspieranie dziecka

Zanim dzieci zaczną funkcjonować samodzielnie, muszą polegać na pomocy innych. Początkowo wychowanek ma niewielkie pojęcie na temat istoty zadania lub celu, do którego ma dążyć. Dlatego to dorosły musi przejąć rolę dominującą, polegającą na pokazywaniu i kierowaniu, a dziecko się do tego stosuje i naśladuje. W związku z tym opiekun musi działać jak model, zachęcać dziecko do pomocy i naśladowania, wskazywać mu, co jest „dobre" , a co „złe" , oraz kierować uwagę młodego człowieka tak, by stopniowo powstawał obraz zamierzonego efektu. Za każdym następnym razem dziecko staje się bardziej kompetentne, a dorosły w coraz większym stopniu przekazuje mu odpowiedzialność za kolejne aspekty zadania. Wychowawca czyni to w takim tempie i w taki sposób, aby idealnie nadążać za działaniem dziecka, nadal jednak służąc mu pomocą i wsparciem w razie potrzeby. Możemy tu wyróżnić dwa etapy.

Etap 1. Kiedy dziecko samo wspiera się w działaniu. Dziecko w coraz większym stopniu przejmuje od dorosłych odpowiedzialność za pomyślne wykonywanie zadania i dlatego często pracuje samodzielnie, a ich obecność nie jest konieczna. Na tym poziomie kierowane do siebie głośne wypowiedzi stanowią nieodzowny środek regulacji poczynań podczas rozwiązywania

zadań. To etap przejściowy pomiędzy wskazówkami regulującymi działanie, ale pochodzącymi od innych, a etapem internalizacji procesów, do której w końcu w pełni dojdzie.

Etap 2. Kiedy działanie jest zautomatyzowane. Wielokrotne ćwiczenie sprawia, że dziecko stopniowo uwalnia się od wszelkich form jawnej autoagresji. Wykonanie zadania zaczyna przebiegać gładko, staje się automatyczne. Zatem wiedza o wykonaniu go zostaje zinternalizowana, tj. przeniesiona z poziomu społecznego na poziom psychologiczny[4].

Osobliwość wpływów szkoły polega głównie na tym, że naucza i wychowuje w warunkach zinstytucjonalizowanych, tzn. zgodnie z obowiązującym regulaminem i programem szkolnym, a więc w sposób planowy oraz przy pomocy specjalnie przygotowanego personelu pedagogicznego. Dlatego uczniowie muszą włożyć wiele wysiłku i pracy, aby sprostać stawianym im wymaganiom. Szkoła stara się stworzyć optymalne warunki do ich właściwego rozwoju umysłowego i społecznego[5]. Motywacja jest ogólnym określeniem wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowanie oraz utrzymywanie fizycznych i psychicznych aktywności. Przybiera ona różne formy, ale wszystkie one obejmują procesy umysłowe, które nas pobudzają, pozwalają na dokonanie wyboru i ukierunkowują nasze zachowania[6].

Motywacje są czynnikami zależnymi od wychowanków, mogą być natury psychologicznej i pozapsychologicznej. Do tej samej grupy można zaliczyć zdolności, charakter, postawy, poglądy, a także opinie. Pozytywne motywacje uczniów będą miały znaczący wpływ na efektywność w zdobywaniu wiedzy oraz kształtowaniu pożądanej osobowości. Wyniki procesu

dydaktyczno-wychowawczego zależą w dużym stopniu od aktywnego udziału samych uczniów w procesie nauczania. W edukacji impulsem pobudzającym wychowanka do działania będzie czynnik wewnętrzny, wyzwalający aktywność własną, ukierunkowaną na osiąganie złożonych celów procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Idea podcastu i wideocastu

Dlatego warto w nauczaniu zintegrowanym (i nie tylko) pomyśleć o podcaście. Czym jest podcast? Według słownika oxfordzkiego (*Oxford Learners Dictionary*) nagraniem audycji radiowej lub wideo, które można pobrać, najczęściej z Internetu. To krótki i osobisty przekaz na żądanie, audycja radiowa, również „cyfrowe nagranie audycji radiowej, radia lub podobnego programu, dostępne w Internecie do osobistego pobierania” [7]. Jest cyfrowym nagraniem zawierającym zarówno dźwięk (np. MP3), jak i obraz. Te cyfrowe pliki mogą być pobierane, przekazywane przez wiele urządzeń mobilnych, od komputerów zaczynając, na smartfonach i iPodach kończąc.

Według *Business Dictionary* podcast to cyfrowy zapis audio, wiadomości lub innych mediów, które można ściągnąć z Internetu do np. przenośnego odtwarzacza multimedialnego. Termin pochodzi od nazwy „iPod” , czyli przenośnego urządzenia firmy Apple[8].

Podcast oferuje zarówno elastyczność, jak i nośność dla wszystkich użytkowników. Raz pobrany plik od użytkownika lub ze strony internetowej gospodarza można słuchać i oglądać dowolną liczbę razy, zarówno online, jak i odtwarzając go. Ogólnie użytkownicy pobierają programy, które pozwalają im (zwykle bezpłatnie) być ich prenumeratorami. Tak się dzieje, gdy np. zalogujemy się na stronie ulubionego wykonawcy, gdzie wpiszemy się na listę oczekujących nowości i będziemy dostawać wszystkie informacje dotyczące nowych utworów, klipów wideo lub wersje demo piosenek (np. w wersji karaoke). Najczęściej zainstalowane przez nas oprogramowanie szuka nowych wydań ulubionego podcastu użytkownika, pobiera je do wybranych katalogów na komputerze i pokazuje nowe rzeczy na pulpicie komputera lub innym wskazanym przez nas miejscu.

Obecnie nie ma żadnej ustawowej lub dobrowolnej regulacji prawnej zakazującej pobrać podcast i używać go prywatnie, obostrzenia dotyczą jedynie wersji oraz publikacji biznesowych, komercyjnych, pozwalających na czerpanie z tego korzyści finansowych.

To wiąże się z ochroną danych osobowych. W związku z tym szkoły muszą sprawdzać warunki (zwykle opisane na danej stronie internetowej) – czy dopuszczają one swobodne pobieranie podcastów i korzystanie z nich przez użytkowników, a także które są tzw. *non profit*, a które do komercyjnego wykorzystania.

Praca na lekcji z podcastem

Uczniowie wspierani przez nauczyciela są w stanie stworzyć **produkt**, by dzielić się nim z potencjalnymi odbiorcami, np. uczniami z innych klas, szkół, a nawet ujmując Internet jako globalną sieć, publikować na stronach WWW swojej szkoły z myślą o wykorzystaniu globalnym. Proces tworzenia np. nagrań audio jest niezmiernie wartościowym przedsięwzięciem, w którym samo nagranie poprzedzają preprodukcja i postprodukcja[9].

Preprodukcja

Zanim zaczniemy pracować z uczniami, musimy to zaplanować, przyzwyczaić ich do pracy z mikrofonem, kamerą, ośmielić. Można to uczynić na zaplanowanych lekcjach, np. w pracowni komputerowej w szkole. Rolą nauczyciela jest również poinformowanie dzieci, że być może będzie ich słuchać dość spora widownia, np. rodzice, rodzina, koledzy z innych szkół, więc to, co wspólnie zrobimy, musi być na miarę ich możliwości. Jeżeli robimy podcast wyłącznie dla rodziców lub tylko dla zaprzyjaźnionej klasy w innej szkole – to planowanie będzie inne.

Dlatego tak ważna jest grupa docelowych odbiorców, wybierając ją, przy okazji wyzwalamy twórcze postawy u dzieci, które wiedzą, kto będzie ich słuchał lub oglądał. Przy planowaniu musimy wiedzieć, że istotne są długość takiego podcastu i jego zawartość. Przyjmuje się, że dla uczniów w nauczaniu zintegrowanym może to być maksimum 8 minut, i lepiej, aby podcast był krótszy (www.doctos.com). Powinna w jego postprodukcję być włączona cała klasa. Jeżeli to jest trudne dla jednego nauczyciela – warto

współpracować z innym nauczycielem, który np. lepiej orientuje się w sprawach obsługi komputera.

Jakiego rodzaju podcasty można tworzyć w klasach I–III? Tu wybór jest duży, zależy od inwencji i chęci nauczyciela, ale mogą to być takie podcasty, jak (moja propozycja):

- tworzenie stałego cyklu na dany temat, np. cotygodniowy (życie klasy, prezentacja prac plastycznych, czego się nauczyliśmy);

- dokumentowowanie wycieczek, wyjść poza klasę;

- rejestrowanie dźwiękowe lub filmowe dyskusji w klasie na jakiś temat;

- recenzje lektur, książek;

- wywiady z nauczycielami, rodzicami, ciekawymi osobami (np. pielęgniarką);

- stałe audycje na temat zagadek matematycznych, działalności świetlicy, kącika przyrody, uroczystości szkolnych (np. pasowanie na pierwszoklasistę, Dzień Ziemi, festyny, dni otwarte szkoły i inne).

To tylko kilka propozycji, ale możliwości są ogromne, zależą od zaangażowania i możliwości prowadzącego.

Postprodukcja

Już po nagraniu trzeba pomyśleć o wydaniu (prezentacji) produktu. Tutaj potrzebna jest wiedza, aby był on prawidłowo zgrany, bez

przerw. Należy usunąć zbędne elementy, być może dograć jakiś sygnał rozpoznawczy, efekty dźwiękowe dla naszej produkcji, w przypadku nagrań wideo np. logo szkoły lub klasy, napisy itd. Jeżeli odtworzenie wymaga odtwarzacza niekomercyjnego – można wskazać ścieżkę do jego pobrania albo od razu zamieścić nagranie (dźwiękowe lub z obrazem) w tzw. **wolnym oprogramowaniu**, czyli niekomercyjnym, bezpłatnym (np. Open Office, Winamp). Kiedy zależy nam na nierozprzestrzenianiu naszej produkcji, możemy to zaznaczyć na naszej stronie WWW lub wykorzystać oprogramowanie utrudniające korzystanie w celach komercyjnych (np. Adobe Reader).

Konkluzja

Jeśli mamy stałych odbiorców naszych podcastów, zadbajmy o dostarczenie im naszego ostatniego produktu, powiadamiajmy ich, co nowego jest na naszej stronie, możemy też napisać o tym na portalach społecznościowych (np. Nasza Klasa, Facebook) lub dostarczyć informacji w innej formie. Tak samo my, nasza klasa – możemy korzystać z podcastów od innych.

Jest wiele stron WWW, gdzie oferuje się podcasty, wideocasty, które możemy wykorzystać w trakcie naszych lekcji. Podczas planowania swojej pracy na cały rok nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który wie, że naucza różnych treści, zarówno humanistycznych, jak i ścisłych oraz artystycznych, jeżeli tylko chce, ma ogromne możliwości. Na stronach polskich (WWW) jest

mnóstwo podcastów. Sam korzystałem z wideocastów przy nauczaniu matematyki – z portalu Interklasa (www.interklasa.pl) pobierałem kilkuminutowe filmy, tam są dziesiątki, jeśli nie setki gotowych wideocastów, w przyjazny sposób przybliżających problemy matematyczne. To duża pomoc dla nauczycieli.

Nauczyciel przyrody może znaleźć np. podcasty z odgłosami zwierząt, żyjących zarówno w Polsce, jak i na całym świecie, np. wielorybów. W Internecie są też krótkie filmy opisujące życie zwierząt, zwyczaje, ciekawostki z ogrodów zoologicznych, zmiany w przyrodzie itp.

W ramach przedmiotu sztuka można wykorzystać: brzmienie instrumentów, galerie, wystawy, wirtualne zwiedzanie, życiorysy twórców, historię powstania lub losy danego zabytku, dokładne oglądnięcie danego dzieła, nieraz z ciekawym komentarzem. Tego nie jest w stanie przedstawić żaden nauczyciel, korzystając tylko z podręczników lub albumów. Taka praca wzbogaca sferę poznawczą dziecka.

Bibliografia

Becelewska D., *Repetytorium z rozwoju człowieka*, Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Jelenia Góra 2006.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo „Difin" , Warszawa 2013.

Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" , Warszawa 1985.

Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Zimbardo P., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tłum. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Strony internetowe

Interklasa. Polski portal edukacyjny, http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=matma&page=subjectpage&item=-1 [dostęp: 14.12.2019].

Learning in Hand with Tony Vincent, https://learninginhand.com/podcasting/ [dostęp: 14.12.2019].

Podcast [w:] *Business Dictionary*, http://www.businessdictionary.com/definition/podcast.html [dostęp: 14.12.2019].

Podcast [w:] *Oxford Learners Dictionaries*, https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/podcast?q=podcast [dostęp: 14.12.2019].

Results for „Podcast” , https://issuu.com/search?q=podcast [dostęp: 14.12.2019].

Ewa Szymanowska

Szkoła Podstawowa nr 2 w Zielonej Górze

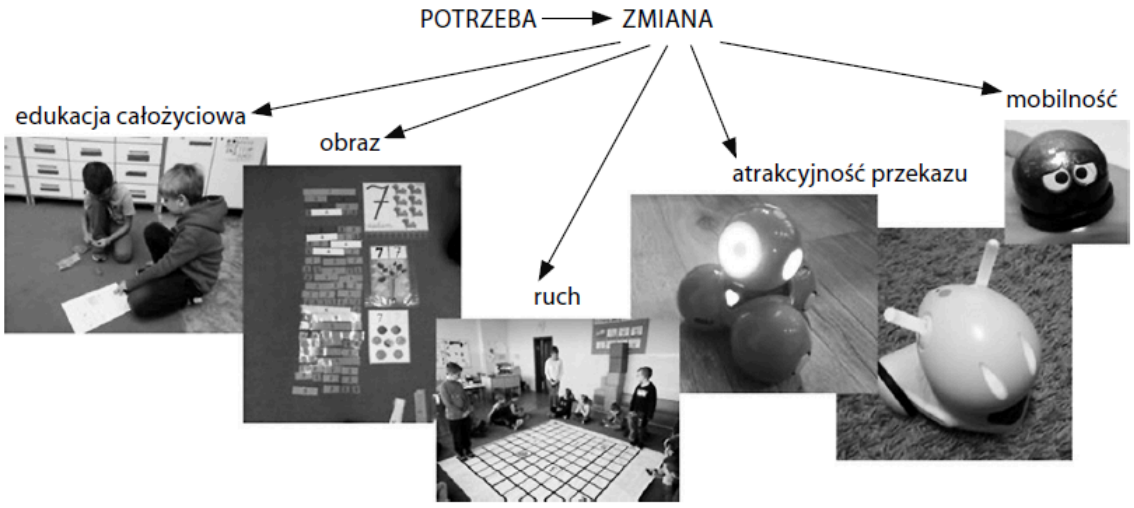
ZAKODOWANA EDUKACJA, CZYLI O KODOWANIU W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Wprowadzenie

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) i mediów wywołuje zmiany środowiska życia człowieka, które determinują sfery jego aktywności, sposoby komunikacji, porządek postrzegania, organizację świata społecznego oraz edukację[1]. Procesowi temu towarzyszy przeobrażanie się społeczeństwa z industrialnego w informacyjne. Wpływ oddziaływań zapośredniczonych mediami zmienia nasz styl życia. Szczególnie widać to wśród młodego pokolenia, nazywanego ekranowym (ang. *screeny generation*), któremu przekaz za pomocą obrazów towarzyszy od początku życia. Nieodłącznymi atrybutami tego

pokolenia są komputer i telefon komórkowy, można zatem powiedzieć, że „narodził się człowiek medialny i mobilny”[2]. Zmiany zachodzące w społeczeństwie implikują zmiany w zakresie treściowym oraz sposobach realizowania szeroko pojętej edukacji.

Schemat 1. Zmiany w środowisku edukacyjnym



Źródło: opracowanie własne.

Edukacja informatyczna w klasach I–III

Już w 2008 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło starania w kierunku dostosowania wymagań do aktualnego stanu wiedzy oraz potrzeb w zakresie kształcenia. Ich rezultat to Podstawa programowa kształcenia ogólnego podpisana 23 grudnia 2008 r. Słusznym jej założeniem jest wdrażanie alfabetyzacji komputerowej już od pierwszego etapu edukacyjnego. Nowe

pokolenie Polaków to ludzie „cyfrowi z urodzenia” [3], oni właśnie od roku szkolnego 2009/2010 zdobywają wiedzę i nabywają umiejętności w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnych dla wzbogacania własnego uczenia się oraz w życiu codziennym od początku swojej edukacji szkolnej. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z 2008 r. zawiera zapisy mówiące o tym, że jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego jest „umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji” [4] oraz że „[...] ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów” [5].

Do klas I–III wprowadzono nowy obowiązkowy przedmiot **zajęcia komputerowe**. Jego realizację powierzono nauczycielowi specjaliście (informatykowi) lub nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej – wyboru miał dokonać dyrektor szkoły w zależności od sytuacji i możliwości szkoły. Podstawa programowa zakładała następujące kompetencje ucznia w zakresie przedmiotu:

- **uczeń kończący klasę I**: „posługuje się komputerem w podstawowym zakresie: uruchamia program, korzystając z myszy i klawiatury; wie, jak trzeba korzystać z komputera,

żeby nie narażać własnego zdrowia; stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera” [6];

- **uczeń kończący klasę III**: „bezpiecznie korzysta z komputera (posługuje się myszą i klawiaturą; poprawnie nazywa główne elementy zestawu komputerowego; korzysta z opcji w programach stosownie do swoich możliwości i potrzeb edukacyjnych); wyszukuje i korzysta z informacji (przegląda wybrane przez nauczyciela strony internetowe, np. stronę swojej szkoły; dostrzega elementy aktywne na stronie internetowej, nawiguje po stronach; odtwarza animacje i prezentacje multimedialne); tworzy teksty i rysunki (wpisuje za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania; wykonuje rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, np. z gotowych figur); posługuje się programami i grami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania; zna zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediów (wie, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadweręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne; ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu; wie, jak groźne jest uzależnienie od komputera)” [7].

Kolejna podstawa programowa, z dnia 14 lutego 2017 r., zamiast osobnego przedmiotu wprowadziła edukację informatyczną jako element zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Realizację przewidziano bez wyodrębnienia liczby godzin w ramowym planie nauczania:

> W klasach I–III szkoły podstawowej (edukacja wczesnoszkolna) podziału godzin w każdej klasie na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne (edukacja polonistyczna, język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna, informatyka, technika i wychowanie fizyczne) dokonuje nauczyciel prowadzący te zajęcia[8].

W przypadku prowadzenia zajęć jako osobnego przedmiotu przez innego nauczyciela aniżeli wychowawca realizujący edukację wczesnoszkolną rozporządzenie narzuca wymiar jednej godziny tygodniowo w każdym roku edukacji[9].

Zadania szkoły według nowej podstawy programowej są następujące:

> Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach. Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci[10].

Nauka programowania

Przy określaniu nowych celów edukacji informatycznej uwzględniono, że

> [...] podstawowe zadanie szkoły – alfabetyzacja w zakresie czytania, pisania i rachowania – wymaga poszerzenia o alfabetyzację w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki oraz na lepsze zrozumienie, jakie są obecne możliwości technologii, komputerów i ich zastosowań. Elementem powszechnego kształcenia staje się również umiejętność programowania. Programowanie jest tu rozumiane znacznie szerzej niż tylko samo napisanie programu w języku programowania. To cały proces, informatyczne podejście do rozwiązywania problemu: od specyfikacji problemu (określenie danych i wyników, a ogólniej – celów rozwiązania problemu), przez znalezienie i opracowanie rozwiązania, do zaprogramowania rozwiązania, przetestowania jego poprawności i ewentualnej korekty przy użyciu odpowiednio dobranej aplikacji lub języka programowania. Tak rozumiane programowanie jest częścią zajęć informatycznych od najmłodszych lat, wpływa na sposób nauczania innych przedmiotów, służy właściwemu rozumieniu pojęć informatycznych i metod informatyki. Wspomaga kształcenie takich umiejętności jak: logiczne myślenie, precyzyjne prezentowanie myśli i pomysłów, sprzyja dobrej organizacji pracy, buduje kompetencje potrzebne do pracy zespołowej i efektywnej realizacji projektów[11].

Dostrzeżenie wartości myślenia komputacyjnego w edukacji było jedynie kwestią czasu. Założenie, że tylko starsze dzieci mogą programować, przestało być aktualne, a nowy sposób myślenia o kształceniu informatycznym wkroczył do edukacji wczesnoszkolnej, jako że ten okres jest istotnym etapem na drodze rozwoju dziecka. Jego dalszy rozwój w dużej mierze zależy od tego, jaki poziom sprawności wtedy osiągnie. Do podstawowych form aktywności wychowanka w młodszym wieku szkolnym zaliczyć można własne doświadczenia, a sama

aktywność ma czynnościowy i sytuacyjny charakter. Myślenie dziecka ma postać praktyczną, konkretno-obrazową, a uwaga mimowolną, uwarunkowaną aktualną sytuacją, procesy pobudzenia dominują u niego nad procesami hamowania, w rozwoju fizycznym występuje stała potrzeba ruchu itp.[12]:

> Podstawowe formy aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym: [...] własne doświadczenia; aktywność dziecka ma charakter czynnościowy, sytuacyjny, myślenie dziecka ma charakter praktyczny, konkretno-obrazowy; uwaga ma charakter mimowolny, uwarunkowany aktualną sytuacją; procesy pobudzenia dominują nad procesami hamowania; w rozwoju fizycznym występuje zjawisko stałego głodu ruchu itp. W toku dalszego rozwoju następuje proces interioryzacji czynności praktycznych i dziecko w większym stopniu opiera swoją aktywność na wyobrażeniach czy określonych symbolach. Tak więc w procesie edukacji wczesnoszkolnej możemy powiedzieć, że symptomatyczną cechą aktywności jest aktywność sytuacyjna, czynnościowa, czyli tzw. kontekstowa[13].

Okres nauki w klasach młodszych szkoły podstawowej to doskonały czas na wykorzystanie narzędzi TIK oraz innych pomocy, takich jak mata do kodowania, kolorowe kubeczki, wydruki, do zainteresowania dzieci tematyką zajęć. Oprócz zajęć typowo informatycznych można użyć tych narzędzi do realizowania materiału z zakresu pozostałych przedmiotów, z zachowaniem zasad korelacji międzyprzedmiotowej i integracji treści.

Dla nauczycieli i rodziców otwartych na nowe rozwiązania są dostępne grupy wsparcia na Facebooku, np.: *Uczymy dzieci programować* albo *Jak wykorzystać TIK w edukacji?*, *Digitalni i kreatywni – nauczyciele z pasją*, *Koduj z mamą, koduj z tatą*, oraz

strony internetowe ze wsparciem merytorycznym i technicznym, np.:

https://uczymydzieciprogramowac.pl/pl,

http://kodowanienadywanie.blogspot.com/,

https://mistrzowiekodowania.samsung.pl/,

http://maliprogramisci.blogspot.com/,

https://pl.padlet.com/apanaski,

https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=getStarted,

a także strony z gotowymi aktywnościami, jak np.:

https://hourofcode.com/pl/learn,

https://www.kodable.com/,

https://www.lego.com/pl-pl/kids/games/bits-and-bricks-2ca484b751a946559fe6ebf0ecb10e66,

https://lightbot.com/flash.html.

W grupie *Uczymy dzieci programować* wsparcia udzielają opiekunowie projektu edukacyjnego o tej samej nazwie, Ania Świć i Rafał Mitkowski, którzy regularnie dostarczają zainteresowanym bezpłatne scenariusze zajęć wraz z krążkami do wykorzystania na macie do kodowania. Krążki można sobie wydrukować i wyciąć. Autorzy zamieszczają również wersję do wykorzystania z robotem Ozobot, który jest niezwykle atrakcyjnym urozmaiceniem zarówno zajęć edukacji informatycznej, jak i pozostałych. Tematyka V edycji programu *Uczymy dzieci programować* wiąże się z kształtowaniem u podopiecznych kompetencji kluczowych, zgodnie z europejskimi ramami odniesienia. W 2006 r. Rada Unii Europejskiej i Parlament

Europejski opublikowały dokument *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, który definiuje kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji” [14], a kompetencje kluczowe jako „te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” [15]. Zdefiniowano osiem kompetencji kluczowych[16]:

1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
2) porozumiewanie się w językach obcych;
3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4) kompetencje informatyczne;
5) umiejętność uczenia się;
6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Na bazie osobistych doświadczeń uczniów i bliskich im historii powstają kolejne scenariusze pozwalające dzieciom w atrakcyjny sposób kształtować kompetencje kluczowe. Przykładem takiego działania jest scenariusz pt. *Wielojęzyczność to więcej niż posługiwanie się językiem obcym – kształtujemy kompetencje kluczowe*, który zakłada, że po zakończonych zajęciach uczeń:

- wie, że ludzie mogą mieć różny kolor skóry, posługiwać się rozmaitymi językami, wyznawać różną religię, kultywować odmienne tradycje;

- zna wybrane słowa i zwroty w obcym języku (ich liczba jest zależna od wieku i możliwości rozwojowych dziecka);

- potrafi przypisać flagę do odpowiedniego państwa;

- chętnie pracuje w zespołach;

- jest kreatywny.

Zestaw do realizacji scenariusza zawiera krążki z flagami państw, potrawami narodowymi, środkami transportu, meblami i ubraniami do wydruku, a w wersji dla Ozobota plansze tras robota oraz scenariusz realizacji zajęć dla obu wersji.

W podobny sposób przygotowano inne tematy, do których dostęp jest w pełni bezpłatny. W Polsce intensywne działania promujące kodowanie z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym zapoczątkowała grupa sponsorowana przez firmę Samsung o nazwie *Mistrzowie kodowania*. Jej członkowie prowadzili bezpłatne szkolenia, pokazując, że potrzeba jedynie chęci i zaangażowania, aby prezentować treści edukacyjne w sposób atrakcyjny oraz kształtować przy tym kompetencje matematyczne i programistyczne. Oferta odpłatna obejmowała pierwszą w kraju matę do kodowania wraz z kompletem kartoników (strzałki kierunkowe, postaci, przedmioty itp.), a także szkoleniem rady pedagogicznej w zakresie korzystania z tych pomocy.

Zakończenie

Obecnie oferta edukacyjna związana z kodowaniem jest bardzo szeroka, można skorzystać ze wsparcia grup, instytucji, stron internetowych lub wziąć udział w jednym z licznie organizowanych szkoleń. Celem autorki jest przekonanie czytelnika o potrzebie wykorzystywania kodowania w edukacji wczesnoszkolnej oraz o szerokiej dostępności wszelkiego rodzaju rozwiązań ułatwiających to działanie. Zajęcia realizowane z użyciem maty do kodowania lub robotów (Ozobot, BeeBot, Dash and Dot, Photon itp.) są dla dzieci bardzo atrakcyjne, chętnie włączają się one we wszelkie proponowane aktywności, współdziałają w grupie, kształtują swoje kompetencje, a przy tym doskonale się bawią. Rokrocznie organizowane są akcje promujące programowanie od wczesnych lat, takie jak Godzina Kodowania (Hour of Code) czy też Code Week, czyli tydzień kodowania. W ramach tych akcji co roku w Polsce proponuje się coraz więcej wydarzeń, w których uczestniczyć mogą nie tylko uczniowie szkół, lecz także często osoby dorosłe zainteresowane tą tematyką.

Kodowanie jest kluczem do przyszłości i to od nas zależy, czy wyposażymy naszych podopiecznych w ten klucz. Być może będą musieli szukać go, stojąc przed zamkniętymi drzwiami. Łatwo temu zapobiec, a warto zacząć od wieku przedszkolnego i rozwijać kompetencje przyszłości w wieku wczesnoszkolnym.

Bibliografia

Buchner A., Kisilowska M., Wierzbicka M., *Mistrzowie kodowania junior. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2016, centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/03/Mistzowie-Kodowania-Junior-raport-końcowy.pdf [dostęp: 23.11.2019].

Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

Goban-Klas T., *Szkoła wobec pokolenia SMS-u* [w:] *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wydawnictwo „eMPi^2" , Poznań 2002.

Komputerowe wspomaganie dydaktyki, red. E. Baron-Polańczyk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.

Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., *Pedagogika mediów* [w:] *Pedagogika*, t. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Informatyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf [dostęp: 23.11.2019].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 129.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. z 2017 r., poz. 703.

Stańdo J., Spławska-Murmyło M., *Sposoby kształtowania u uczniów zdolności algorytmicznego rozwiązywania problemów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Sysło M.M., *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne* [w:] *Informatyka w edukacji. Informatyka dla wszystkich od najmłodszych lat*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, wyd. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF [dostęp: 23.11.2019].

Urszula Karwalajtys

Centrum Nauki Keplera Centrum Przyrodnicze w Zielonej Górze

NOWOCZESNE METODY NAUCZANIA PRZYRODY I BIOLOGII W SZKOLE PODSTAWOWEJ. WYBRANE PRZYKŁADY

Wstęp

Współcześnie przyglądając się wymaganiom, które stawiane są przed nami w okresie życia zawodowego, dochodzę do wniosku, że już na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinniśmy jak najlepiej się do nich przygotowywać. Obecne tempo rozwoju wymusza na nas jak najwcześniejsze podjęcie działań, które sprawią, że w przyszłości będziemy gotowi do nowych wyzwań oraz będziemy potencjalnie lepszymi kandydatami na rynku pracy.

W XXI wieku technologia już nikogo nie dziwi. W naszym codziennym otoczeniu wszechobecne są sprzęty multimedialne, które wykorzystują cyfryzację i interaktywność. Już coraz młodsze dzieci nie mają problemu z obsługą smartfonów, komputerów lub innych sprzętów cyfrowych. Nauczanie staje się zaś coraz trudniejsze i bardziej wymagające. Kształcenie musi podążać z duchem czasu. Przed pedagogiką stawia się coraz ambitniejsze wyzwania. Społeczeństwo bardzo dynamicznie się rozwija, a postęp cywilizacyjny powoduje tworzenie nowych dziedzin i subdyscyplin nauki. Na przykład możemy wyróżnić: pedagogikę społeczną, pracy, socjalną, mediów i inne[1].

Obecnie poszerza się zakres przedmiotu badań pedagogiki. Obejmuje on nie tylko problematykę wychowania młodego pokolenia. Skupia się również uwagę na wychowaniu i kształceniu ludzi dorosłych. Należy zauważyć, że na rozwój wychowanków oddziałuje szeroki zespół czynników i środowisk, takich jak: rodzina, otoczenie społeczne, grupy rówieśnicze, lektury, teatr, film, mass media (radio, telewizja, Internet), imprezy sportowe i turystyczne. Człowiek rozwija się w kolejnych fazach życia i funkcjonuje niezależnie od działalności wychowawczej szkoły[2].

Nasze otoczenie przez cały czas podlega zmianom, dlatego coraz więcej bodźców ma wpływ na ludzkie zachowania. U podstaw procesu kształcenia leżą różne teorie. Jedną z nich jest kierunek związany z tzw. koncepcją poznawczą. Głosi on, że formowanie osobowości już od najmłodszych lat polega m.in. na rozwijaniu struktur poznawczych oraz na zwiększaniu ich złożoności, abstrakcyjności i aktywności[3]. Dlatego też należy zadbać o to, aby uczniowie oprócz zdobywania wiedzy w szkole podczas zajęć

dydaktycznych mogli rozwijać swoje zainteresowania i kompetencje w trakcie innych rodzajów aktywności. Taką możliwość dają tzw. zajęcia pozalekcyjne, podejmowane w czasie wolnym od lekcji, które są zarazem zajęciami czasu wolnego i zajęciami szkolnymi[4].

Założenie to wpisuje się w koncepcję łączenia teorii z praktyką w polskiej dydaktyce, którą reprezentuje m.in. Konstanty Lech, oraz w

> [...] koncepcję materializmu funkcjonalnego, gdzie proces formowania osobowości uczniów opiera się na wzajemnym związku poznania z działaniem i działania z poznaniem[5].

Przyjęto, że dotychczas wyodrębnione i stosowane dwie procedury: dedukcyjną (od teorii do praktyki) i indukcyjną (od praktyki do teorii) należy ze sobą połączyć, ustanawiając całość, która będzie wiodła od praktyki do teorii i z powrotem[6].

Możemy wyróżnić kilka form edukacji. Edukację formalną (szkolną) oraz nieoficjalną, prowadzoną w ramach aktywności organizacji społecznych bądź też w miejscu pracy. W edukacji nieformalnej nacisk kładzie się na złożony proces kształtowania postaw, zdobywania wiedzy i umiejętności w wyniku różnych doświadczeń osobistych oraz pod wpływem otoczenia. W tej formie uczymy się przez całe życie, a jej charakter wyznaczają osoby nam najbliższe, czyli rodzina, przyjaciele, bliżsi i dalsi znajomi, przełożeni i współpracownicy, a także instytucje kultury, nauki[7].

Do niedawna uważano, że uczenie się przez całe życie dotyczy wybranej części społeczeństwa i jest dobrowolną aktywnością

edukacyjną. To przekonanie się zmieniło i obecnie wskazuje się, że to niejako konieczność, niezbędna do właściwego funkcjonowania (choćby na rynku pracy). Nieustanna edukacja, szereg szkoleń, ciągłe doskonalenie swoich umiejętności stają się strategicznym czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego, a realizacji tego celu upatruje się w kształceniu formalnym i nieformalnym[8].

Edukacja nie może ograniczać się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego, musi również obejmować przestrzeń pozaszkolną. Stwarza to wielki potencjał, który w znacznym zakresie kształtuje postawy, poglądy jednostki i grup społecznych oraz ich doświadczenia i świadomość. Ma także wpływ na orientację życiową i wybór wartości. Poszukiwanie nowych rozwiązań w zakresie kształcenia i wychowania wymaga stworzenia warunków do docenienia edukacji poza szkołą[9].

Należy stworzyć takie środowisko, które będzie optymalne, jak również będzie sprzyjało nabywaniu wiedzy i umiejętności. Wydaje się, że najbardziej sprzyjające kształceniu w zakresie różnych przedmiotów ścisłych oraz przyrodniczych jest nauczanie przez doświadczanie i działanie. Uczniowie, gdy są aktywni, uczą się metodą prób i błędów. Jeśli nauka staje się zabawą, to sprawia, że ekscytujące zadania zachęcają dzieci do aktywnego brania udziału w procesie edukacji, uczą wytrwałości oraz otwartości poznawczej[10].

Metody stosowane na lekcjach przyrody i biologii

W procesie przygotowania i prowadzenia lekcji warto sięgnąć po różnorodne metody, tak aby z punktu widzenia wychowanka była ona ciekawa. Szczególne walory kształcące oraz wychowawcze mają uczniowskie projekty o charakterze badawczym.

Metoda projektów pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, gdzie zaczęto ją stosować w pierwszych latach XX wieku. Stwierdzono, że szkoła Starego Świata wraz ze swymi treściami i metodami kształcenia jest nieprzydatna, zatem należy poszukać czegoś, co bardziej będzie dostosowane do warunków dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa amerykańskiego. Metoda ta początkowo pojmowana była jako „metoda ogólna" . Stworzono z niej naczelną zasadę dydaktyczną. Obecnie metoda projektów jest współczesną metodą praktyczną, która polega na samodzielnym wykonywaniu przez uczniów zadań. Wiedza staje się środkiem pomocniczym w kształceniu umiejętności. Sprzyja to twórczemu podejściu do procesu edukacji. Abyśmy mogli mówić o projekcie, muszą zostać spełnione określone warunki, m.in.: uczniowie muszą poznać cele, metody i formy pracy, wywiązać się z konkretnych terminów realizacji całości zadania i poszczególnych jego etapów, znać kryteria i formy oceniania oraz zasady prezentacji wyników swojej pracy[11].

W projektach takich mogą brać czynny udział dzieci i młodzież nie tylko z danej klasy, szkoły. Można realizować projekt razem z kolegami np. z drugiego końca Polski lub Europy. Przedsięwzięcia mogą być różnorodne, dotyczące np. ochrony środowiska naturalnego człowieka, zmian klimatycznych, niekonwencjonalnych źródeł energii itp. Sprzyjają one rozwojowi umiejętności nawiązywania wzajemnych kontaktów,

współdziałaniu, wymianie doświadczeń i poznawaniu różnych kultur. Możliwości komunikacyjne, jakie stwarza Internet, sprawiają, że współpraca międzyszkolna, poszukiwanie tematów do wspólnych projektów są dziś dużo łatwiejsze. Realizacja takich zadań wymaga jednak od nauczycieli wykazania się pomysłowością, zaangażowaniem i sporym nakładem pracy organizacyjnej, koncepcyjnej. Dodatkowo należy wszystko powiązać z wymogami, które wynikają m.in. z podstawy programowej. Obecne zawirowania w naszym bliższym i dalszym otoczeniu sprawiają, że musimy podejmować coraz więcej działań, które mają na celu polepszenie naszego życia, ale też niepogarszanie warunków egzystencji dla następnych pokoleń. Coraz częściej stajemy wobec wyzwań, takich jak kurczenie się zasobów surowców naturalnych, epidemie nieuleczalnych chorób, groźne zmiany klimatyczne wywołujące kataklizmy, skażenie i zanieczyszczenie zasobów wody pitnej, głód, pustynnienie obszarów rolniczych, przeludnienie. To wszystko sprawia, że edukacja musi podążać za tymi zagrożeniami i w jakiś sposób budować wszechstronną wiedzę oraz poczucie odpowiedzialności za przyszłe losy ludzkości i cywilizacji[12].

Kolejna dobrze się sprawdzająca metoda, którą możemy wykorzystać podczas zajęć biologicznych, to uczenie się przez naśladowanie. Jest ona cenna i warta wykorzystania w naukach przyrodniczych i ścisłych, ponieważ możemy w niej zastosować pokaz doświadczeń. Dzięki niemu uczniowie widzą i uczą się, jak wykonywać określone czynności, jakie powinny być wyniki, poznają etapy doświadczenia. Potrafią także rozpoznać, czy doświadczenie przebiegło dobrze, czy zostało poprawnie

wykonane, czy też należy je powtórzyć. Uczenie przez naśladowanie ma miejsce nawet wtedy, gdy tego nie planujemy. Uczniowie, obserwując swojego nauczyciela podczas pokazu, kodują jego postawę i zadania, które on wykonuje, w ten sposób zapamiętują oraz uczą się, jak postępować np. w trakcie konkretnego doświadczenia[13].

Warto również wspomnieć o eksperymencie, do którego wystarczą często bardzo proste pomoce i materiały, znajdujące się w każdej szkole lub domu. Samodzielne przeprowadzenie eksperymentu dostarcza uczniom wielu pozytywnych doznań związanych z odkrywaniem czegoś nowego. Nauczyciel może podsunąć pomysł, ale nie powinien być jedyną osobą wykonującą eksperyment. Warto jest zachęcać uczniów do samodzielnych obserwacji i wyciągania wniosków. Stosowanie tej metody rozwija umiejętność doszukiwania się związków przyczynowo-skutkowych oraz kształtuje postawę ucznia-badacza przyrody. Z punktu widzenia nauczyciela eksperyment daje możliwość urozmaicenia lekcji, pobudza intelektualnie, sprzyja wszechstronnemu rozwojowi oraz integracji wychowanków.

Ćwiczenia terenowe również odgrywają ogromną rolę w poznawaniu otaczającego świata. Zmiana otoczenia i kontakt z przyrodą powodują duże zaangażowanie emocji, a co za tym idzie, zwiększają trwałość przyswajanych treści. Zajęcia w terenie pozwalają sprawdzić wiedzę teoretyczną i uczą wykorzystywać ją w praktyce. Rozwijają one pomysłowość, inwencję twórczą i samodzielność uczniów. Sprzyjają kształtowaniu procesów poznawczych, łączą informacje z różnych dziedzin nauki oraz wdrażają do pracy zespołowej. Podczas takich zajęć możemy

zwrócić uwagę na pozytywny i negatywny wpływ człowieka na środowisko. Pozwala to na lepszą integrację z naturą.

W kolejnej metodzie dominuje stosowanie wiedzy w rozwiązywaniu zadań praktycznych. Samodzielne rozwiązanie problemu pomaga zdobywać umiejętności przez praktyczne działanie, co jest jednym z najefektywniejszych sposobów uczenia się[14].

Ostatnim omawianym przykładem będą „zielone szkoły" , które mogą odegrać ważną rolę w procesie nauczania. Dobrze zorganizowane wzmacniają w uczniach kształtowanie proekologicznych postaw. Natomiast nauczycielom stwarzają szansę lepszego poznania swoich wychowanków zarówno podczas prowadzonych zajęć, jak i w czasie wolnym. Lekcje w zielonej szkole sprzyjają podejściu interdyscyplinarnemu. Z pomocą nauczycielom w ich organizowaniu przychodzą instytucje, które oprócz innych funkcji spełniają również funkcję edukacyjną. Są nimi: parki narodowe i krajobrazowe, leśne kompleksy promocyjne, regionalne centra edukacji ekologicznej, placówki doskonalenia zawodowego. Zajęcia w zielonych szkołach mają pomóc wykreować ludzi odpowiedzialnych, gotowych do podejmowania nowych zadań, elastycznie dostosowujących się do warunków, w jakich mają działać, samodzielnych, ale równocześnie umiejących współpracować z innymi. Te lekcje przyczyniają się do lepszego poznania potrzeb i możliwości podopiecznych, tworzą atmosferę sprzyjającą ekspresji, inwencji twórczej oraz odkrywczości[15].

Przykłady nowoczesnych technik i pomocy dydaktycznych

Różnorodność pomocy naukowych pozwala na maksymalne uatrakcyjnienie lekcji. Możemy podczas zajęć wykorzystać znane pomoce, takie jak: naturalne preparaty formalinowe, preparaty zatopione w polimalu, kolorowe tablice i modele, szkielety z poszczególnymi elementami. Uczniom znacznie łatwiej zapamiętuje się nowe wiadomości, gdy wykorzystują coś, co jest dla nich atrakcyjne lub niesie za sobą jakąś wartość emocjonalną[16]. Jednak takie pomoce wydają się już dość przestarzałe, dlatego dziś większości środków dydaktycznych możemy szukać w innych miejscach, nie tylko pracowni biologicznej. Z racji postępu świata musimy postarać się o dostosowanie pomocy do aktualnej tendencji rozwoju naszego otoczenia.

Nie da się ukryć, że większość dzieci swobodnie porusza się w środowisku informatycznym. Dostęp do komputera lub telefonu komórkowego ma przeważająca część wychowanków. Można to wykorzystać podczas procesu kształcenia. Warto tak pokierować młodą osobą, aby chętnie używała tych urządzeń w jego trakcie.

Pierwszym narzędziem, które możemy wykorzystać podczas lekcji biologii, są coraz popularniejsze tzw. webinary. Przeglądając strony w Internecie, możemy natknąć się na cały pakiet szkoleń, które w tym systemie są dostępne zarówno dla osób dorosłych, jak i młodzieży szkolnej. Neologizm „webinarium” (inaczej „webinar”) powstał z połączenia słów *web* i *seminarium*. Coraz częściej odbywają się konferencje naukowe prowadzone metodą

webinarium. Ich zaletą jest to, że mogą w nich uczestniczyć jednocześnie setki osób. Natomiast ograniczeniem są możliwości programów i łącz. Z tego względu aktywność uczestników ogranicza się głównie do słuchania, czatu lub ankiet[17]. Jednak wydaje mi się, że takie rozwiązanie można wprowadzić do nowoczesnej szkoły, na zajęcia np. biologiczne. Warto z wykorzystaniem Internetu poprowadzić zajęcia pozalekcyjne, wprowadzić dyskusję na kółkach naukowych lub przekazać większej liczbie osób relację np. z wizyty w centrum nauki albo innym ciekawym miejscu.

Lekcje biologii starszemu pokoleniu bardzo często kojarzą się z mikroskopem, urządzeniem, które kiedyś często stosowano. Niestety obecnie nie każda placówka może pozwolić sobie na specjalistyczną salę, doskonale wyposażoną pracownię biologiczną. Bywa, że niekiedy dzieci przez cały etap edukacji szkolnej podstawowej i średniej nigdy nie mają okazji zetknąć się na lekcjach biologii lub przyrody z mikroskopem. Uczą się jedynie na podstawie zdjęć lub innych materiałów przygotowanych przez nauczyciela. Jest zrozumiałe, że profesjonalne wyposażenie pracowni niesie za sobą duży nakład finansowy. Na szczęście nie brakuje rozwiązań, które są tańsze, a nie wykluczają dobrego wyposażenia pracowni. Dają także możliwość wykorzystania tego, co zwykle dziecko już w szkole podstawowej posiada, czyli własnego smartfona. Jedną z pomocy dydaktycznych, z których możemy skorzystać, jest urządzenie zwane foldscopem[18]. Stworzono je w Stanach Zjednoczonych z myślą o rozwiązaniu problemu dostępności w nauce. To, co zaczęło się od prostego pomysłu, wyrosło na firmę, która dostarcza społecznościom na

całym świecie potężne, ale tanie narzędzia, mając na celu wspieranie rozwoju edukacji oraz zdrowia. Dzięki produkcji tanich narzędzi firma dąży do przełamania bariery cenowej pomiędzy ludźmi a ciekawością i ekscytacją badaniami naukowymi. Foldscope został wynaleziony przez Manu Prakasha i Jima Cybulskiego w laboratorium Manu na Uniwersytecie Stanforda. Inspiracją dla twórców urządzenia były wizyty w terenie na całym świecie, gdzie nieustannie spotykali się z nieporęcznymi, połamanymi mikroskopami lub całkowitym ich brakiem. Ponieważ tradycyjne mikroskopy są często drogie lub skomplikowane w obsłudze, zdawali sobie sprawę z globalnej skali tego problemu i konieczności znalezienia taniego, rewolucyjnego rozwiązania. Projekt ten zaowocował wynalezieniem składanego mikroskopu, wykonanego w większości z papieru. Rewolucyjna przystępność cenowa mikroskopu sprawiła, że jest to narzędzie, które może trafić w ręce ogromnej liczby osób[19]. Można je połączyć ze smartfonem, dzięki czemu badany preparat oglądamy na ekranie telefonu. Daje to także możliwość wykonania zdjęcia lub filmu w przypadku oglądania np. preparatów okazów żywych organizmów.

Jako ogromną bazę dużych pomocy dydaktycznych warto wykorzystać wszelkie centra nauki. Są to miejsca, w których można skorzystać z zajęć prowadzonych przez animatorów i edukatorów. Zajęcia takie bardzo często opierają się na podstawie programowej oraz są dostosowane do wieku i umiejętności uczniów. Można także przygotować własną ścieżkę zwiedzania opartą na stanowiskach interaktywnych i doświadczeniach dostępnych na salach ekspozycji. Wówczas nauczyciel sam

przeprowadza taką lekcję, korzystając z możliwości, jakie dają centra nauki. Zatem można dobrać ekspozycje pod konkretne zagadnienia, które będziemy omawiać podczas zajęć.

Podsumowanie

Tempo naszego życia i nieustanna potrzeba doskonalenia, aby zajmować dobre miejsce na rynku pracy, być jak najbardziej produktywnym, sprawiają, że już podczas wczesnej edukacji szkolnej należy zaangażować siły w zdobycie cennych umiejętności i kompetencji na przyszłe życie zawodowe. Nauczanie biologii lub przyrody ma nie tylko wyposażyć ucznia w podstawową wiedzę o otaczającym świecie, lecz także przybliżyć mu zagadnienia, z którymi będzie się spotykał w trakcie swojego życia. Przede wszystkim ma uwrażliwić go na świat zewnętrzny, kształtować zachowania proekologiczne, tak aby jako dorosły człowiek wiedział i rozumiał, dlaczego warto doceniać naturę, jak się z nią obchodzić, jak dbać o środowisko naturalne, żeby służyło nam jak najdłużej. Im więcej zaangażowania w proces nauczania włoży nauczyciel lub edukator, tym lepszy rezultat uda się uzyskać. Dlatego warto sprawić, aby kształcenie w zakresie przedmiotów przyrodniczych było atrakcyjne oraz dawało możliwości dogłębnego poznania przyrody i obcowania z nią. Stosując nauczanie praktyczne, wykorzystując nowoczesne środki i pomoce naukowe, możemy młodemu pokoleniu pomóc zachwycić się naszą planetą i zjawiskami, które na niej zachodzą. Spróbujmy wykształcić osoby, dla których te wartości będą

priorytetem i które w przyszłości będą dbać o środowisko naturalne.

Bibliografia

Błażejewski W., *Wychowanie na lekcjach przedmiotów przyrodniczych i techniki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2015, t. 34, z. 2.

Buchcic E., *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach" możliwością podwyższania skuteczności w nauczaniu – uczeniu się*, „Rocznik Świętokrzyski. Seria B – Nauki Przyrodnicze" 2009, nr 30.

Cybulski J.S., Clements J., Prakash M., *Foldscope. Origami-Based Paper Microscope*, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098781 [dostęp: 01.02.2020].

Denaro F., Nyaga S., *A Microscope of Your Own. Introduction of the Personnel Microscope to STEM Educational Programs and Research (Interactive Workshop).* The 2018 Capital PKAL Regional Network Conference *Cultural Responsiveness in Fulfilling the Mission of Preparing a Global STEM Workforce*, March 16, 2018, Stevenson University, Owings Mill, Maryland 2018.

Marek E., *Zajęcia pozalekcyjne jako forma rozwijania zainteresowań dzieci w czasie wolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 3.

Morka D., Piłat M., *Projekt edukacyjny jako współczesna strategia dydaktyczna w nauczaniu biologii*, „Słupskie Prace Biologiczne" 2012, nr 9.

Nowacka U., *Funkcje praktyki pedagogicznej w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli w teorii pedagogicznej*, „Prace Naukowe. Pedagogika" 1999–2000–2001, nr 8–9–10.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 2003.

Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

Pławecka M., *Metody aktywne w nauczaniu przyrody*, http://www.zssrzyki.andrychow.eu/nauczyciele/publikacje/Metody_aktywne_w_nauczaniu_przyrody.pdf [dostęp: 01.02.2020].

Podgórski Z., Charzyński P., *Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu*, „Prace Komisji Edukacji Geograficznej" 2014, t. 3.

Stalończyk I., *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2014, nr 37.

Szczepaniak J., *Webinarium jako forma internetowej edukacji*, „Życie Uczelni. Politechnika Łódzka – biuletyn informacyjny" 2016, nr 136.

Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1.

Wnuk M., *Metody i środki techniczne stosowane na zajęciach z biologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 1996, nr 7/8.

Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.

Anita Famuła-Jurczak

Uniwersytet Zielonogórski

WSPARCIE SPOŁECZNE UDZIELANE W SZKOLE

Wprowadzenie

Ku czemu zmierzamy w procesie edukacji? Kto współcześnie jest odpowiedzialny za to, kim stanie się dziecko w przyszłości? Są to pytania, które zapewne od dawna nurtują rodziców, opiekunów, wychowawców. Szukając na nie odpowiedzi, warto zastanowić się nad tym, jakie środowiska mają bezpośredni i pośredni wpływ na to, jak ukształtuje się osobowość dziecka.

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie wiedzy rodziców na temat rodzaju i zakresów wsparcia społecznego udzielanego dzieciom w szkole. W pierwszej części tekstu przybliżę pojęcie wsparcia społecznego, w drugiej skoncentruję się na związkach rodziny i szkoły jako środowisk dostarczających wychowankom doświadczeń sprzyjających ich rozwojowi. Trzecia część poświęcona zostanie prezentacji wyników badań dotyczących

wiedzy rodziców na temat tego, w jakim zakresie i jakiego rodzaju wsparcie mogą uzyskać oni i ich dzieci w szkole oraz w jakim zakresie ich działania przyczyniają się do wsparcia udzielanego uczniom.

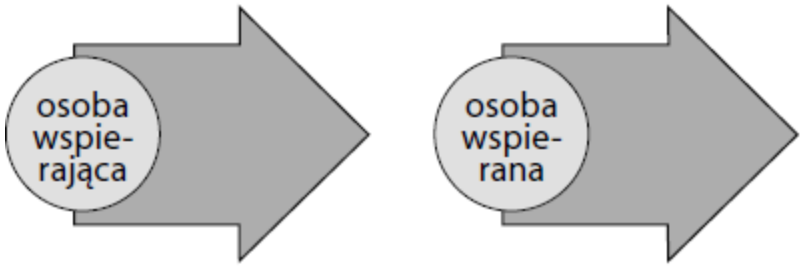
Wsparcie społeczne – założenia teoretyczne

Kategoria wsparcia pojawia się bardzo często w naszym potocznym języku. Niejednokrotnie zastępuje się ją kategorią pomocy. W tej części tekstu przybliżę rozumienie kategorii wsparcia, w tym wsparcia społecznego, jak również pokażę rodzaje udzielanego wsparcia. W *Słowniku języka polskiego* wsparcie definiowane jest jako „pomoc udzielona komuś, zwłaszcza pomoc materialna"[1].

W niniejszym rozdziale skoncentruję się na pojęciu wsparcia społecznego, które jest częstym przedmiotem badań w obszarze zarówno nauk psychologicznych, socjologicznych, medycznych, jak i pedagogicznych. Jak zatem się je rozumie? Kategoria ta pojawiła się w latach 70. XX wieku na gruncie zainteresowań psychologii. Ponieważ istnieje wiele definicyjnych ujęć wsparcia społecznego, przyjmuję, że to pomoc dostępna dla człowieka znajdującego się w sytuacji trudnej lub stresowej. Ponadto jest ono układem relacji społecznych, które w sposób pośredni albo bezpośredni pozytywnie wpływają na osobę.

W literaturze wsparcie społeczne dzieli się na dwie formy: wsparcie funkcjonalne oraz wsparcie strukturalne. Zgodnie z podejściem funkcjonalnym akcent położony jest na interakcję, jaka zachodzi między podmiotami. Interakcja ta ma na celu podjęcie działań zmierzających do przekazania emocji, informacji czy też instrumentów niezbędnych dla osoby potrzebującej wsparcia (kierunek interakcji może być jedno- lub dwustronny).

Schemat 1. Wsparcie funkcjonalne



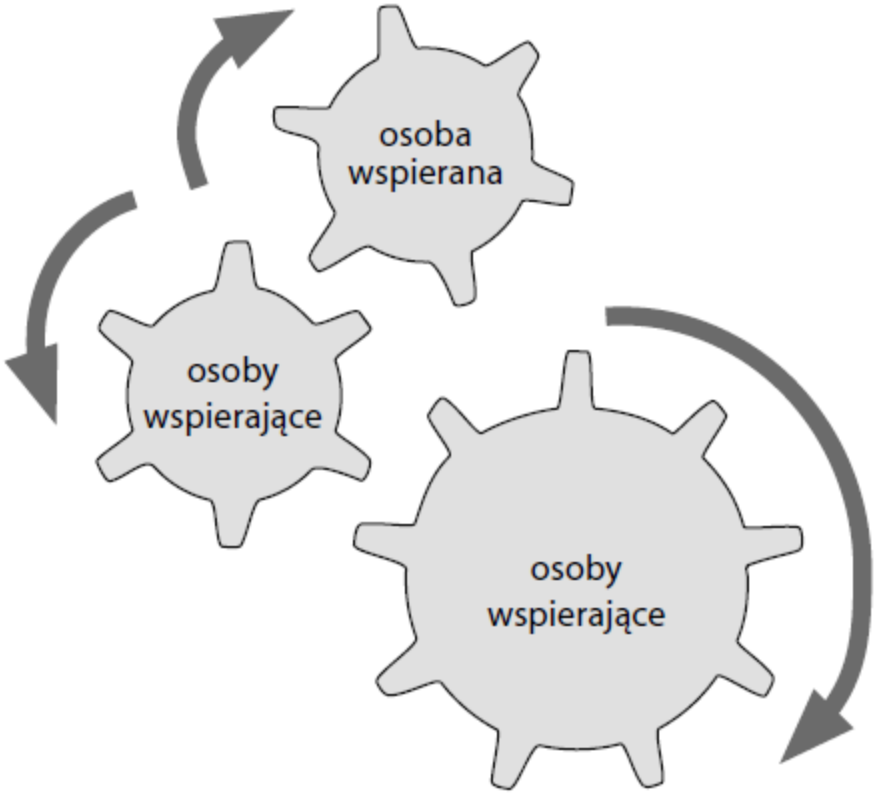
Źródło: opracowanie własne.

Wymiana społeczna, do której dochodzi między osobą udzielającą wsparcia a osobą je odbierającą, będzie skuteczna tylko wtedy, gdy udzielane wsparcie będzie adekwatne do potrzeb osoby wspieranej. Natomiast o efektywności wsparcia mówimy wówczas, gdy osiągnięto cele interakcji, takie jak: zmniejszenie stresu, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa, zbliżenie do rozwiązania problemu lub przezwyciężenie trudności[2].

Wsparcie w ujęciu strukturalnym związane jest z obiektywnie istniejącymi i dostępnymi sieciami społecznymi, których odrębność od innych sieci charakteryzuje się obecnością więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią one funkcję

pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji[3]. To właśnie te sieci – określane też jako systemy oparcia – działają na rzecz dobra osób, dla których owa sieć jest dostępna[4].

Schemat 2. Sieć wsparcia w ujęciu strukturalnym



Źródło: opracowanie własne.

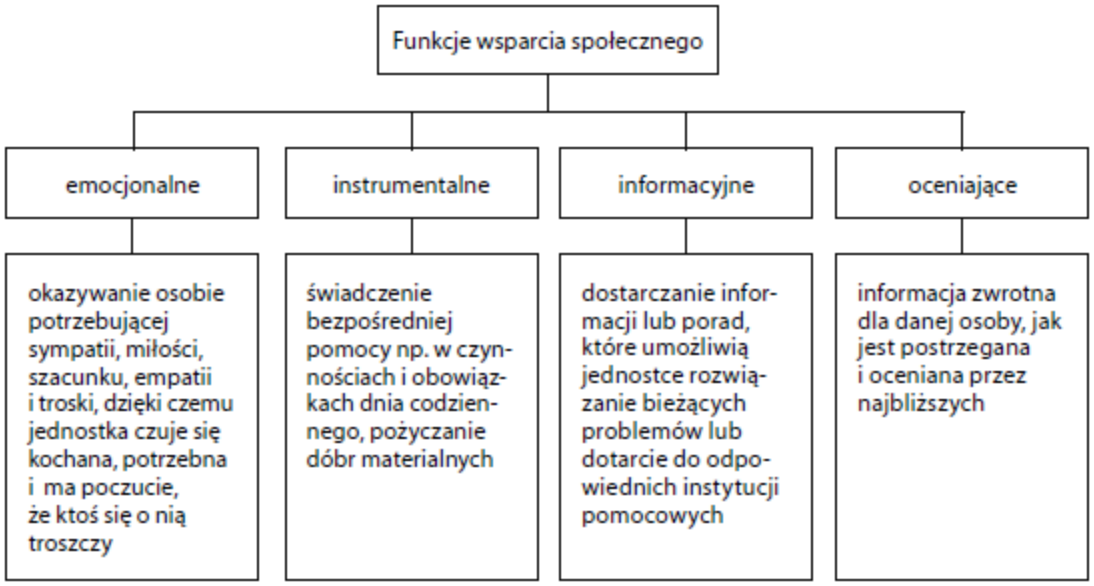
Można zatem zauważyć, że jednostka jest osadzona w jakiejś sieci wsparcia (grupa formalna, nieformalna, instytucja), która pełni wobec niej określone funkcje[5]. Bez wątpienia funkcje te dotyczą oddziaływania na sferę osobistą (samoświadomość, samoocenę, poczucie własnej wartości) oraz na sferę fizyczną. W literaturze dotyczącej problematyki wsparcia społecznego

odnajdujemy informacje wskazujące na to, że pozwala ono jednostce na:

- budowanie zaufania i przekonania o możliwości rozwiązywania problemów;
- samoorientację i samokontrolę;
- kształtowanie umiejętności porozumiewania się i nawiązywania relacji z ludźmi;
- wzbogacanie zasobów „ja" pozwalających na – z jednej strony – autonomiczne, a z drugiej współzależne funkcjonowanie z otoczeniem[6].

Interesującą typologię funkcji wsparcia społecznego odnajdujemy u House'a[7]. Przedstawia ją poniższy schemat:

Schemat 3. Funkcje wsparcia społecznego według House'a


Funkcje wsparcia społecznego
emocjonalne
instrumentalne
informacyjne
oceniające
okazywanie osobie potrzebującej sympatii, miłości, szacunku, empatii i troski, dzięki czemu jednostka czuje się kochana, potrzebna i ma poczucie, że ktoś się o nią troszczy
świadczenie bezpośredniej pomocy np. w czynnościach i obowiązkach dnia codziennego, pożyczanie dóbr materialnych
dostarczanie informacji lub porad, które umożliwią jednostce rozwiązanie bieżących problemów lub dotarcie do odpowiednich instytucji pomocowych
informacja zwrotna dla danej osoby, jak jest postrzegana i oceniana przez najbliższych

Źródło: opracowanie własne.

Wsparcie udzielane jednostce może obejmować jednocześnie kilka funkcji[8]. Wcześniej wskazałam, że w ujęciu strukturalnym jest ono udzielane w sieci. Należy podkreślić, że rodzaj i intensywność wsparcia będą zależały od jej rozmiaru (liczby członków sieci), spójności (wzajemnego powiązania uczestników sieci), homogeniczności (podobieństwa cech społeczno-demograficznych poszczególnych członków), wielowymiarowości kontaktów interpersonalnych, intensywności (siła wzajemnych zobowiązań) oraz częstości i wartości utrzymywanych relacji społecznych. Biorąc pod uwagę poszczególne wymiary sieci, można poznać najbliższe otoczenie człowieka pod kątem możliwej pomocy, która będzie mu udzielona[9].

Z punktu widzenia psychicznego funkcjonowania jednostki, budowania samoświadomości ważne jest to, na ile ma ona wiedzę na temat możliwości uzyskania pomocy w sytuacji trudnej.

Reasumując powyższe rozważania, można powiedzieć, że wsparcie społeczne jest formą pomocy udzielanej jednostce przez osoby tworzące sieć powiązań społecznych. Wsparcie ma ogromne znaczenie dla funkcjonowania psychicznego i fizycznego człowieka. Jednak aby można było z niego skorzystać, jednostka musi dysponować wiedzą na temat możliwości jego uzyskania. W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy rodzice mają wiedzę dotyczącą wsparcia, które mogą otrzymać w szkole. W dalszej części tekstu skupię się na wiedzy potocznej jako kategorii, która towarzyszy nam w codziennym funkcjonowaniu.

Wiedza potoczna – jako źródło naszych działań

Zdaniem Jana Szczepańskiego[10] wiedza potoczna stanowi fundament każdego zachowania i podstawę orientacji w sytuacjach życia codziennego, posługuje się intuicją w tych sprawach, w których nie mamy żadnej wiedzy naukowej ani praktycznej. Wiedza potoczna jest

> [...] wiedzą intuicyjną, często irracjonalną, uproszczoną, rzadko sprawdzaną przez doświadczenie, gdyż nawet, jeżeli doświadczenie jej przeczy, jesteśmy skłonni wierzyć temu, co wiemy, niż temu, co widzimy. Mówiąc paradoksalnie, można by twierdzić, że wiedza potoczna jest wiedzą o podstawowej warstwie rzeczywistości społecznej [...], mówi człowiekowi, jak sobie radzić z nieszczęściem i rozpaczą, jak znosić klęski i upokorzenia, jak dążyć do zwycięstw i jak szukać szczęścia[11].

Podstawowym źródłem wiedzy potocznej jest społeczeństwo, w którym jednostka funkcjonuje, oraz doświadczenie zdobywane podczas interakcji społecznych[12]. Jest ona niezbędna do codziennego funkcjonowania, ponieważ wskazuje, jak należy działać, aby osiągnąć zamierzone cele[13]. Warto jednak pamiętać, że – jak podkreśla Maria Dudzikowa – wiedza potoczna, pomimo iż

> [...] towarzyszy jej poczucie całkowitej oczywistości, zawiera często zestaw luźno powiązanych ze sobą twierdzeń o rozmaitej genezie, często logicznie ze sobą sprzecznych[14].

Mimo wszystko jednostka poprzestaje na tych niejasnych twierdzeniach, gdyż jest „istotą nie tyle racjonalną, co racjonalizującą” [15]. Tym samym zmierza do jakichkolwiek

poglądów, pod warunkiem że są one nieskomplikowane, współbrzmiące z otoczeniem i sprawiają jej przyjemność.

Rodzice, posyłając dziecko do szkoły, stają wobec zupełnie nowego, niejednokrotnie obcego dla siebie zadania. Edukacja dziecka związana jest z dostarczaniem – nie tylko jemu, ale także rodzicom – nowych doświadczeń, mierzeniem się z nowymi problemami, stawianiem czoła sytuacjom trudnym. Rodzic najczęściej nie jest zorientowany w tym, czy może otrzymać wsparcie ze strony instytucji, jaką jest szkoła, a jeżeli tak, to w jakim zakresie wspierania dziecka w rozwoju.

Obszary wsparcia udzielanego w szkole

Nadal aktualne są słowa Stanisława Kowalskiego, który stwierdził, że szkoła powstała jako

> [...] rezultat dwóch współzależnych procesów: przeobrażania się indywidualnej pracy pedagogicznej w zespołową oraz przechodzenia od elitarnego (uprzywilejowanego) do masowego (powszechnego) systemu kształcenia[16].

Wincenty Okoń stworzył najczęściej cytowaną w Polsce definicję szkoły, określając ją jako

> [...] instytucję oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiąganiu tych celów służy odpowiednio

> wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł[17].

Bez wątpienia szkoła jest instytucją, w której spotykają się różne podmioty edukacyjne, a aktywność wiąże się z pełnioną przez nie rolą. W szkole konfrontują się zatem grupy osób profesjonalnie przygotowanych do edukacji – czyli nauczyciele, osoby, które są poddawane procesowi edukacyjnemu – uczniowie, oraz rodzice, którzy partycypują w rozwoju swoich dzieci. Zadaniem szkoły jest wspieranie uczniów w ich rozwoju, przygotowywanie ich do wejścia w życie dorosłe. Jak pisze M. Dudzikowa,

> [...] nowy jakościowo model szkoły wymaga zarówno powiązania celów treści kształcenia oraz wychowania z życiem, jak i tego, by organizacja pracy szkoły sprzyjała takiemu zbliżeniu do życia[18].

Zmiany te niosą za sobą kolejne, gdyż jak stwierdza autorka,

> [...] musi więc ulec zmianie zarówno tradycyjnie pojęta rola i zadania nauczyciela, jak i uczeń musi wystąpić w nowych rolach, w związku z tym powinny ulec zmianie dotychczasowe relacje nauczyciel – uczeń[19].

Bogusław Śliwerski zaznacza, że współczesna szkoła powinna zatem wyposażać uczniów w: kompetencje potrzebne w codziennym życiu, umiejętność zdobywania informacji, działania, współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego[20]. Zdaniem B. Śliwerskiego rozwiązanie problemów współczesnej szkoły to tzw. szkoły pięciu „I" . Są one środowiskiem:

- **interaktywnym** – z powiązaniami wewnątrzsystemowymi i zewnętrznymi (ze społecznością rodzicielską i lokalną);

- **integratywnym** – starającym się połączyć na bazie swojej specyfiki podejście do uczniów, treści nauczania, włączenie dzieci niepełnosprawnych do powszechnej populacji;

- **interdyscyplinarnym** – podkreślającym relacje między poszczególnymi dziedzinami wiedzy;

- **internacjonalnym** – nawiązującym do szerokiego kontekstu poszanowania wartości ogólnoludzkich;

- **interpersonalnym** – budującym poznanie na relacjach społecznych, które temu sprzyjają[21].

Szkoła zatem to instytucja, w której dochodzi do wzajemnych interakcji między poszczególnymi podmiotami edukacyjnymi. Ponadto jest ona osadzona w określonym środowisku lokalnym, a na to, co się w niej dzieje, pośredni oraz bezpośredni wpływ mają osoby tworzące sieć powiązań społecznych. Niebagatelnym zadaniem, które stoi przed wychowawcami, nauczycielami, specjalistami zatrudnionymi w szkole, jest udzielanie pomocy nie tylko samym uczniom, ale także ich rodzicom. Wspomniałam wcześniej, że wsparcie może mieć charakter emocjonalny, instrumentalny, informacyjny, jak również oceniający. W tej części tekstu pragnę przybliżyć konkretne formy pomocy udzielane przez szkołę (nauczycieli, wychowawców) dzieciom i ich rodzicom. Uczeń, przekraczając próg szkolny, wnosi ze sobą swoje „całożyciowe doświadczenia" oraz pełen bagaż życia rodzinnego. Zadaniem nauczycieli jest przeprowadzenie całościowej diagnozy ucznia, pozwalającej na rozpoznanie jego potrzeb, i na tej podstawie podjęcie odpowiednich działań. Zadania szkoły dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej

uczniom doprecyzowano w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Na co możemy liczyć? – wiedza rodziców na temat obszarów pomocy udzielanej w szkole

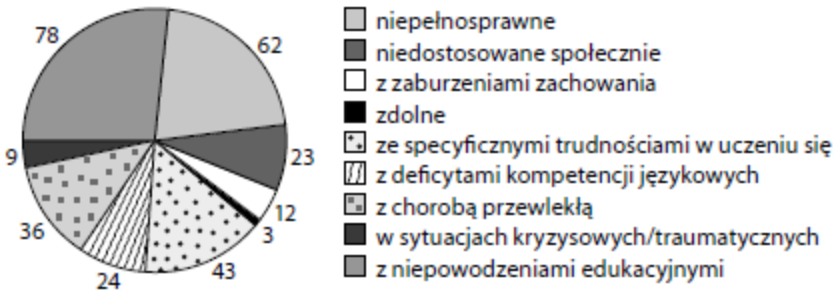
Prezentowane wyniki stanowią fragment szerszych badań związanych z rozpoznaniem wiedzy rodziców dotyczącej wspierania rozwoju dziecka. Ich celem było m.in. określenie zakresu wiedzy rodziców na temat obszarów pomocy udzielanej przez szkołę im oraz uczniom. W badaniach udział wzięły 364 osoby. Przeprowadzono je wśród rodziców uczniów uczęszczających do klasy pierwszej, w losowo wybranych szkołach województwa lubuskiego. Zdecydowana większość badanych to kobiety (84%)[22]. Rozkład próby wynikał ze sposobu organizacji badania. Ankiety przeprowadzano podczas spotkań rodziców z nauczycielami. Jak wynika z informacji uzyskanych w czasie rozmów prowadzonych z wychowawcami na zebraniach, zdecydowanie częściej pojawiają się na nich matki niż ojcowie. W trakcie badań poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania:

- jaki jest zakres wiedzy rodziców na temat możliwości uzyskania wsparcia w instytucji, jaką jest szkoła?

- jaki jest zakres wiedzy rodziców na temat możliwości uzyskania wsparcia od innych (jakich?) instytucji współpracujących ze szkołą?

Rozpoczęcie nauki szkolnej jest trudnym momentem nie tylko dla samego dziecka, ale także dla jego rodziców, wydaje się niezwykle ważne to, aby mieli oni świadomość, że w szkole pracuje zespół osób, których naczelnym zadaniem jest dbanie o wszechstronny rozwój uczniów. Interesowało mnie to, kto zdaniem rodziców może uzyskać pomoc ze strony szkoły w trudnych sytuacjach. Informacje te przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Podmioty wsparcia w opinii rodziców[23]



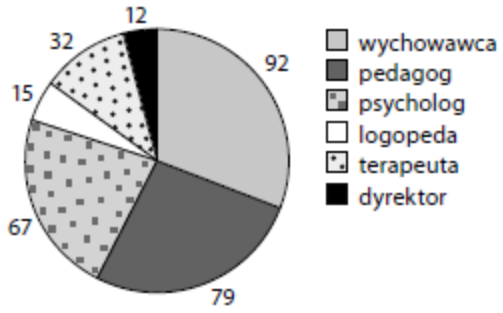
Źródło: opracowanie własne.

Interesujące jest to, że zdecydowana większość rodziców uważa, że pomoc udzielana na terenie szkoły obejmuje wyłącznie dzieci. Znacznie częściej rodzice wskazują, że pomoc w szkole może uzyskać dziecko z zaburzeniami zachowania czy też dziecko niepełnosprawne. Niepokoi fakt, że niewielu badanych wskazało, iż pomoc mogą uzyskać dzieci zdolne.

W szkole zatrudniona jest grupa specjalistów, którzy mają za zadanie nieść pomoc uczniom. Poprosiłam rodziców, aby wskazali

osoby, które ich zdaniem udzielają im oraz ich dzieciom wsparcia na terenie szkoły.

Wykres 2. Podmioty udzielające wsparcia

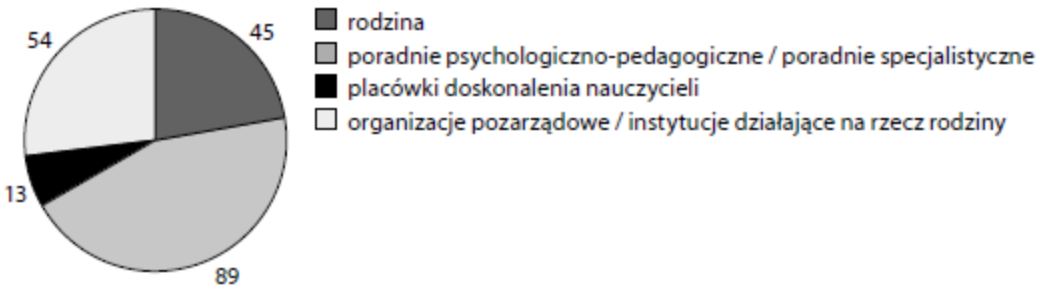


Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem badanych rodziców osobą, która może udzielić wsparcia wychowankom, jest wychowawca klasy lub pedagog. Przeszło trzy piąte badanych wskazało, że takiego wsparcia może udzielić także psycholog. Relatywnie niewielu rodziców uważa, że pomocy na terenie szkoły udzielają tacy specjaliści, jak logopedzi czy terapeuci.

Pomocy psychologiczno-pedagogicznej udziela zespół osób pracujących na rzecz wspierania wszechstronnego rozwoju uczniów. Należy jednak pamiętać, że szkoła nie jest wyizolowaną ze społeczeństwa instytucją i współpracuje z szeregiem innych placówek, które mają za zadanie pomoc w edukacji dziecka. Wparcie jest bowiem siecią relacji i możliwości pomocy. Poprosiłam rodziców o wskazania instytucji, które pracują razem ze szkołą na rzecz poprawy funkcjonowania dzieci w szkole.

Wykres 3. Sieć instytucji wsparcia



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość rodziców uważa, że instytucją, która niesie pomoc dzieciom, jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Niewielu badanych przypisuje taką funkcję ośrodkom doskonalenia nauczycieli. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że rodzice nie zawsze mają wiedzę na temat zadań, które stoją przed tymi instytucjami.

Poprosiłam także rodziców o wskazanie, jaki rodzaj wsparcia mogą oni lub ich dzieci uzyskać w szkole. Z otrzymanych wypowiedzi wynika, że według nich głównie jest to wsparcie o charakterze instrumentalnym. Badani wskazywali, że uczniowie w szkole mogą skorzystać z pomocy nauczyciela w przypadku nieradzenia sobie z odrabianiem zadań albo kiedy mają trudności w czytaniu, pisaniu, to szkoła udziela konkretnych wskazówek dotyczących pracy z nimi. Niewielu rodziców (zaledwie 12% badanych) wskazało na wsparcie emocjonalne. Nie postrzegają szkoły jako miejsca, w którym uczniowie mogą uzyskać pomoc obejmującą troskę, skupienie się na ich emocjach, pracę nad budowaniem samooceny. Wynik ten jest niezwykle niepokojący, jeżeli weźmiemy pod uwagę funkcje, które pełni wsparcie. Bez wątpienia najważniejszym zadaniem przy udzielaniu wsparcia jest dążenie do uzyskania dobrostanu jednostki, wyrażającego się

w budowaniu adekwatnego do sytuacji obrazu samego siebie, kształtowaniu samoświadomości, rozwijaniu – w tym także nazywaniu – emocji.

Podsumowanie

Funkcjonowanie we współczesnym świecie niesie za sobą bardzo dużo wyzwań, problemów, z którymi przyszło się nam zmagać. Bez wątpienia niezwykle ważne są uświadomienie sobie trudności, z którymi się borykamy, oraz umiejętność znalezienia osób/instytucji niosących nam pomoc. Z przedstawionych badań wynika, że rodzice mają raczej wąski zakres wiedzy na temat możliwości uzyskania wsparcia ze strony szkoły. Nie wiedzą, komu jest ono udzielane, jakie osoby czy też instytucje działają na rzecz niesienia pomocy uczniom i ich rodzinom. Z punktu widzenia wspierania rozwoju dziecka zachodzi potrzeba uświadamiania rodzicom obszarów wsparcia, które mogą uzyskać ze strony szkoły. Sygnalizowanie przez rodziców problemów oraz ich otwartość na sugestie płynące ze strony grona pedagogicznego mogą przyczynić się do wsparcia wszechstronnego rozwoju wychowanka, a co za tym idzie, wpłynąć na jego sukces nie tylko edukacyjny, ale także życiowy.

Bibliografia

Dołęga Z., *Wsparcie społeczne a poczucie samotności w okresie dorastania* [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2001.

Dudzikowa M., *Bariery i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych*, „Forum Oświatowe" 1994, nr 2.

Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

Hołówka T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Kawula S., *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka* [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, red. S. Kawula, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2005.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

Marody M., *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

Maruszewski T., *Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacyjnej teorii nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1983.

Modrzewski J., *Wsparcie społeczne jako czynnik wzorujący współczesne scenariusze biograficzne* [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2010.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 2001.

Pommersbach J., *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny" 1988, nr 31(2).

Sęk H., *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego* [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora" , Poznań 2001.

Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik" , Warszawa 1980.

Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Wsparcie [w:] *Słownik języka polskiego*, https://sjp.pwn.pl/sjp/wsparcie;2537960 [dostęp: 13.03.2020].

Aleksandra Kopańska

Uniwersytet Jagielloński

PISAK JAKO NARZĘDZIE WSPOMAGAJĄCE EFEKTYWNOŚĆ PROCESU KSZTAŁCENIA OSÓB ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Nie ulega wątpliwości, że edukacja jest jednym z najistotniejszych elementów warunkujących rozwój człowieka. Oddziałuje ona zarówno na jednostki, jak i na grupy, umożliwiając takie wykorzystywanie posiadanych przez podmiot możliwości i zasobów, aby stał się on zdolny do aktywnego, świadomego i twórczego udziału w społeczeństwie. Edukacja warunkuje proces tworzenia tożsamości kulturowej i umożliwia rozwój psychospołeczny, daje podstawę do kształtowania elementarnych kompetencji oraz wyposaża w umiejętności i wiedzę niezbędne do swobodnego poruszania się w społeczeństwie[1]. Dlatego tak istotne

jest to, by edukacja była równie dostępna dla wszystkich jednostek, także tych, które ze względu na specjalne potrzeby rozwojowe nie są w stanie uczestniczyć w procesie formalnej edukacji w jej „tradycyjnej" formie.

Wśród osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczególną grupę stanowią osoby z niepełnosprawnością ruchową. Jednostki te doświadczają różnorodnych utrudnień w korzystaniu z instytucjonalnej edukacji. Część z nich wiąże się z barierami komunikacyjnymi lub ograniczeniami architektonicznymi. Inne są związane z uwarunkowaną fizycznie niemożnością korzystania ze standardowych narzędzi i pomocy dydaktycznych. Sytuacja ta znajduje swoje specyficzne odzwierciedlenie w przypadku niepełnosprawności ruchowej, łączącej się ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi doświadczających ją jednostek. Dotyczy to w szczególności osób, których aparat mowy nie funkcjonuje tak sprawnie, by posługiwać się komunikacją werbalną w wystarczającym stopniu. W takim przypadku pomocne okazują się narzędzia i technologie asystujące, które wspomagając proces nauczania i uczenia się, mogą ułatwić dostęp do edukacji oraz umożliwić dalszy rozwój.

Jednym z przykładów tego rodzaju narzędzi jest PISAK – Polski Integracyjny System Alternatywnej Komunikacji. To technologia asystująca należąca do grupy alternatywnych i wspomagających metod komunikacji, oparta na otwartym i darmowym dostępie, pozwalająca osobom ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi na swobodne i niezależne komunikowanie się[2]. W niniejszym tekście opiszę sposób działania tego narzędzia oraz przedstawię dotychczas niedostatecznie prezentowane w literaturze

przedmiotu możliwości wykorzystania PISAK-a w edukacji szkolnej.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W 1994 r. przedstawiciele 92 rządów i 25 organizacji międzynarodowych uchwalili Deklarację z Salamanki[3], będącą istotnym i przełomowym dokumentem, wytyczającym pierwsze standardy dotyczące dostosowania kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do ich potrzeb[4]. Deklaracja zobowiązywała państwa członkowskie ONZ do zapewniania równego dostępu do edukacji dla wszystkich, w tym dla dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami oraz tych, którzy znajdują się w sytuacji wykluczenia społecznego, albo o odbiegających od normy warunkach społecznych, fizycznych, intelektualnych, socjalnych lub językowych[5]. Delegaci wyrazili swoje poparcie dla celu, którym była „edukacja dla wszystkich" , oraz uznali, że „każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia" [6]. Istotne staje się zwrócenie uwagi na wymóg kształcenia dostosowanego do potrzeb intelektualnych ucznia. Implikuje to konieczność zmian systemowych w przystosowaniu metod i narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych w procesie nauczania. Nie ma podstaw, by sądzić, że osoba z niepełnosprawnością ruchową nie jest w stanie

przyswoić wiedzy na takim samym poziomie jak osoba sprawna. Jednak aby móc w pełni korzystać z zasobów edukacyjnych, uczniowie ze specjalnymi potrzebami powinni mieć zapewniony dostęp do specjalnych technologii asystujących, narzędzi adaptacyjnych czy przystosowanych pomocy dydaktycznych.

Szczególnym rodzajem adaptacji procesu nauczania stały się wspomniane w deklaracji szkoły integracyjne, zapewniające wykształcenie dzieciom ze specyficznymi potrzebami, tworzące przyjazne, otwarte środowisko edukacyjne[7]. Oprócz tworzenia szkół integracyjnych możliwe jest także otwarcie w szkole tradycyjnej klas integracyjnych, których specyficzne warunki mają na celu wyrównanie szans edukacyjnych niektórych uczniów. W ich skład wchodzi 10–15 wychowanków (a więc mniej niż w tradycyjnej klasie szkolnej), z których 3–5 to uczniowie posiadający orzeczenie o różnym stopniu niepełnosprawności. Tym, co wyróżnia taki rodzaj klas, jest obecność dwóch nauczycieli – oprócz nauczyciela przedmiotowego znajduje się w nich także nauczyciel wspomagający, który stanowi indywidualne wsparcie dla poszczególnych uczniów[8].

W roku szkolnym 2018/2019 do szkół różnego typu (w tym do szkół specjalnych) uczęszczało 5 936 307 uczniów. Z tej grupy 3,47%, czyli 206 480 osób, to dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[9]. Są to osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, przewlekle chore czy w kryzysie psychicznym[10]. Znaczącą część z tej grupy stanowią dzieci z niepełnosprawnością ruchową oraz cierpiące na choroby neurologiczne i neurodegeneracyjne, wśród których znajdują się również te uniemożliwiające wykonywanie w pełni

kontrolowanych ruchów. Takimi chorobami są np. dziecięce porażenie mózgowe czy różnego rodzaju uszkodzenia ośrodkowego lub obwodowego układu nerwowego (np. SLA, ALS), wynikające z czynników środowiskowych albo genetycznych (jak np. pląsawica Huntingtona). Osoby cierpiące na nie borykają się z różnorodnymi utrudnieniami edukacyjnymi, których swoistym rodzajem są utrudnienia komunikacyjne. Dotyczą one zarówno komunikacji werbalnej (wymienione wyżej rodzaje niepełnosprawności upośledzają niejednokrotnie aparat mowy, odbierając lub minimalizując możliwość wypowiadania słów czy konstruowania zdań), jak i niewerbalnej, np. u wychowanków z dziecięcym porażeniem mózgowym zaburzona jest zdolność do posługiwania się pismem ze względu na specyfikę choroby (zwiększone lub zmniejszone napięcie mięśni, w tym mięśni kończyn górnych, co skutkuje brakiem kontroli nad motoryką małą)[11]. Aby móc zapewnić uczniom dostęp do edukacji na poziomie, który będzie odpowiadał ich potrzebom, konieczne jest zastosowanie właściwie dobranych form komunikacji alternatywnej, wspomaganej przez odpowiednio dobrane technologie asystujące.

Komunikacja alternatywna i technologie asystujące

Początek zainteresowań komunikacją alternatywną datuje się na lata 50. XX wieku. Wiąże się on z rozwojem rehabilitacji i edukacji

osób z niepełnosprawnością, a także z próbą normalizacji ich życia. W 1983 r. powstał termin „komunikacja alternatywna i wspomagająca" (*augmentative and alternative communication* – AAC), zapoczątkowany przez nowo założone Międzynarodowe Stowarzyszenie Wspomagającej i Alternatywnej Komunikacji[12]. Jak podaje Zuzanna Gryszka-Mędrek, komunikacją alternatywną są wszelkie formy porozumiewania się oparte na niewerbalnych sposobach, stanowiące dodatek bądź substytut mowy[13]. Z kolei w *Podręcznym słowniku terminów AAC* jest ona definiowana jako „wszelkie sposoby umożliwiające osobom ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi przekazywanie i odbieranie komunikatów" [14]. Komunikację alternatywną i wspomagającą dzielimy na: komunikację wspomaganą, w której formą ekspresji jest wybór znaków istniejących w formie fizycznej poza użytkownikiem (np. tablica do wskazywania, z symbolami z języka Blissa), oraz komunikację niewspomaganą, podczas której podmiot komunikacji dokonuje ekspresji językowej, wykorzystując do tego samodzielnie produkowane znaki (np. polski język migowy). Dodatkowo funkcjonuje podział na komunikację zależną, w której procesie występuje dodatkowa osoba, tłumacząca bądź układająca przekaz, oraz niezależną, w całości formułowaną przez podmiot komunikujący się[15].

Można wyróżnić trzy główne grupy osób korzystających z alternatywnych i wspomagających metod komunikowania się. Są nimi:

1) osoby z nasilonymi potrzebami dotyczącymi środków ekspresji,
2) osoby z nasilonymi potrzebami dotyczącymi wsparcia językowego,

3) osoby z nasilonymi potrzebami dotyczącymi języka alternatywnego.

Cechą wspólną tych grup jest niewykształcona mowa bądź utrata umiejętności mówienia, spowodowana różnorodnymi przyczynami[16]. Wirginia Loebl do osób ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi zalicza jednostki z deprywacjami zmysłowymi, niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, z zaburzeniami rozwoju (np. osoby ze spektrum autyzmu) czy z porażeniem mózgowym i afazją[17]. Do tej grupy proponuję dodać wymienione już wcześniej osoby z uszkodzonym centralnym bądź obwodowym układem nerwowym, np. ze spowodowanym przez chorobę zanikiem mięśni, osoby z hemiplegią (porażeniem mięśni jednej połowy ciała) lub tetraplegią (czterokończynowym paraliżem wynikającym z urazu kręgosłupa w odcinku szyjnym).

Wszystkie wskazane grupy potrzebują do procesu komunikacji, a co za tym idzie do edukacji, specjalistycznych narzędzi i technologii asystujących, które umożliwią im aktywne uczestnictwo w procesie zdobywania wiedzy. Jak pisze Krystyna Błeszyńska, technologie te spełniają funkcję normalizującą, przyczyniając się do wzrostu obecności osób z niepełnosprawnościami w różnorodnych strukturach życia społecznego, oraz zwiększają poczucie podmiotowości dzięki zapewnieniu użytkownikowi samodzielności i niezależności na poziomie społecznego komunikowania się[18]. Jednym z takich narzędzi, wyjątkowym za sprawą posiadanych przez siebie właściwości, jest PISAK.

Polski Integracyjny System Alternatywnej Komunikacji

PISAK, czyli Polski Integracyjny System Alternatywnej Komunikacji, to oprogramowanie (*software*)[19], które powstało w ramach trzyletniego projektu o tej samej nazwie. Pomysłodawcami oraz wykonawcami byli: Wydział Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, firma BrainTech, Stowarzyszenie „Ożarowska" oraz Stowarzyszenie „Mówić bez Słów" . Projekt otrzymał dofinansowanie ze środków Narodowego Centrum Badań i Rozwoju w ramach programu *Innowacje Społeczne*.

Aplikacja ta należy do grupy technologii asystujących, umożliwiających zastosowanie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji niezależnej[20]. Jednak tym, co wyróżnia aplikację pośród innych narzędzi pełniących podobne funkcje, jest jej dostępność i uniwersalność, dzięki którym korzystać mogą z niej osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i o różnym statusie socjoekonomicznym.

Program opiera się na licencji GLP v 3.0., co oznacza, że jest darmowy i otwarty (w ramach idei *Open Hardware*)[21]. Co więcej, narzędzie zaprojektowano w systemie operacyjnym GNU/Linux (z możliwością uruchomienia na innych systemach operacyjnych)[22]. Oznacza to, że koszty korzystania z tej technologii są zredukowane do minimum – dwoma największymi wydatkami, które będą musiały ponieść osoby chcące korzystać z PISAK-a, są zakup komputera osobistego / laptopa (lub korzystanie z już posiadanego sprzętu) oraz odpowiedniego,

dostosowanego przycisku, który pozwoli posługiwać się systemem.

Ważny element tego oprogramowania to jego uniwersalność. PISAK dostosowany jest do w pełni funkcjonalnego użycia za pomocą „klawiatury z jednym przyciskiem" , czyli przełącznikiem (ang. *switch*)[23]. Przycisk jest elementem, który należy dobrać odpowiednio dla każdego użytkownika, biorąc pod uwagę jego fizyczne możliwości. I tak np. switch może być myszką komputerową lub pojedynczym przyciskiem na klawiaturze – jeżeli osoba obsługująca program jest w stanie poruszać dłonią na tyle sprawnie, by dała radę z nich korzystać. Jeśli jednak dana forma niepełnosprawności uniemożliwia posługiwanie się dłońmi – przyciskiem może być przełącznik umieszczony pod stopą, koło głowy czy pod łokciem. Możliwość indywidualnego dobrania przycisku (np. dzięki zakupieniu go na odpowiedniej stronie internetowej lub wydrukowaniu na drukarce 3D, tak jak sugerują twórcy PISAK-a[24]) sprawia, że z technologii tej mogą korzystać w sposób w pełni samodzielny osoby, które ze względu na ograniczony rynek dostosowanych narzędzi asystujących wcześniej zmuszone były do komunikacji wyłącznie za pośrednictwem swojego opiekuna. Co więcej, z PISAK-a mogą korzystać nawet osoby całkowicie sparaliżowane. Jak pisze Piotr Durka, jeden z uczestników projektu PISAK, zaangażowany w proces testowania aplikacji na etapie jej powstawania, używa przełącznika aktywowanego za pomocą lekkich dmuchnięć w specjalnie przystosowany do tego celu czujnik (ang. *sip and puff*)[25]. Możliwe jest także sterowanie programem za pomocą ruchu gałek ocznych, dzięki podłączeniu okulografu (ang. *eye-*

tracker). Jednak nie każda spośród osób, które mogłyby stać się potencjalnymi beneficjentami projektu PISAK, jest w stanie kontrolować choć jeden mięsień. W takim wypadku aplikację można kontrolować za pomocą BCI (*brain – computer interface*) – interfejsu mózg – komputer. Oznacza to, że specjalnie dostosowane narzędzie – elektroencefalograf – odczytuje ślady czynności elektrycznych mózgu z powierzchni głowy i interpretuje je, przekształcając świadome intencje użytkownika w wybór odpowiedniego symbolu w aplikacji.

PISAK w edukacji formalnej

Jak zarysowałam w poprzednim akapicie, dzięki swojej uniwersalności PISAK może stać się narzędziem dostosowanym do potrzeb osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Oznacza to wprowadzenie pewnych udogodnień dla nauczycieli – podczas adaptowania materiałów dydaktycznych na potrzeby uczniów z wymienianymi wcześniej rodzajami niepełnosprawności ruchowej wystarczy dostosować je do używania w aplikacji, która z kolei przystosowana jest indywidualnie do każdego z użytkowników.

Jednakże w jaki dokładnie sposób można wykorzystać PISAK-a w edukacji formalnej? Narzędzie to ma szereg funkcji, z których każda może być używana przez nauczycieli i uczniów w procesie nauczania i uczenia się.

- Edytor tekstowy, umożliwiający otwieranie tekstów z pliku oraz pisanie i zapisywanie własnych. Edytor rozszerzony jest o syntezator mowy, który umożliwia, *de facto*, komunikację werbalną. Dodatkowo zastosowano w nim funkcję predykcji, przyśpieszającej pisanie.

- Moduł obsługi tablic komunikacyjnych – szczególnie ważny element dla osób, które do komunikacji używają symboli czy obrazów graficznych (np. języka Blissa). Jednocześnie funkcja ta pozwala na tworzenie własnych tablic, a więc na układanie własnego, indywidualnego języka.

- Przeglądarka i edytor plików graficznych.

- Odtwarzacz muzyki lub innych plików dźwiękowych.

- Możliwość korzystania z poczty elektronicznej (e-mail) oraz pisania i publikowania na blogu w domenie wordpress.

- Funkcja rysowania, z możliwością doboru grubości i koloru rysowanych krzywych[26].

Każda z wymienionych funkcji znaleźć może zastosowanie zarówno w klasie szkolnej oraz w kształceniu indywidualnym – a więc w różnych rodzajach edukacji formalnej, jak i w kształceniu dorosłych czy edukacji nieformalnej. W sytuacji, gdy z PISAK-a będzie korzystać nauczyciel w szkole lub w klasie integracyjnej, może on przeprowadzić całą lekcję za pomocą tego narzędzia albo przystosować do niego tylko poszczególne jej fragmenty. Pozostaje także możliwość dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb konkretnych uczniów. Nauczyciel może za pośrednictwem poczty e-mail przesłać uczniom przygotowane

wcześniej materiały dydaktyczne, takie jak: grafiki, slajdy, ilustracje czy elektroniczne wersje książek lub podręczników. Dzięki funkcji edytora tekstów możliwe jest przesyłanie uczniom kart pracy albo przygotowywanie zadań, w czasie których wychowankowie będą tworzyć krótsze lub dłuższe formy pisemne. Co więcej, dzięki zastosowaniu różnorodnych symboli graficznych taka forma pracy może stać się włączająca także dla osób nieposługujących się pismem. Ze względu na możliwość odtwarzania plików dźwiękowych i wideo PISAK sprawdzić się może w sytuacji, gdy uczeń bardziej efektywnie przyswaja wiedzę dzięki słuchaniu (a więc nauczyciel ma możliwość nagrania krótkiego wykładu, zamieszczenia filmu edukacyjnego czy wreszcie odtwarzania wychowankowi książki w formie audiobooków). Lekcja przeprowadzona z użyciem tego narzędzia może stać się bardziej urozmaicona, ponieważ nauczyciel dostaje szansę rozwinięcia większej liczby metod wykorzystywanych podczas nauczania.

Funkcja rysowania wydawać się może nieadekwatna do użycia w klasie szkolnej, jednak należy pamiętać, że może stać się ona pewną podstawą tworzenia przestrzeni edukacji kulturalnej lub artystycznej, rozwijania kreatywności czy poczucia podmiotowości twórczej. Nawet najprostszego rodzaju ekspresja twórcza zawiera w sobie walory, takie jak: indywidualizm, autentyczność i potencjał transgresyjny, oraz jest potwierdzeniem podmiotowości jednostki, która dotychczas swoją ekspresję wyrażała za pośrednictwem osób trzecich[27].

Wymienione przeze mnie podstawowe funkcje to nie jedyne możliwości zastosowania PISAK-a. Aplikację można rozszerzać

o inne zadania, np. gry edukacyjne, które będą wspomagać prowadzącego zajęcia w nauczaniu matematyki czy języka polskiego. To, w jaki sposób narzędzie zostanie wykorzystane, zależy w głównej mierze od nauczyciela i jego potrzeb, a także od użytkowników PISAK-a. Jest on narzędziem, które daje liczne możliwości rozwoju, zastępując dzięki swojej formie wiele innych komercyjnych technologii asystujących (których koszt może przekraczać możliwości osoby z niepełnosprawnością lub jej rodziny). Co ważne, PISAK na każdym etapie korzystania dostosowany jest do potrzeb osób z niepełnosprawnością. Oznacza to, że interfejs aplikacji jest przejrzysty, czytelny i intuicyjny, litery duże, a tło ma odpowiedni kontrast. Aplikację przystosowano na tyle dobrze, że korzystać mogą z niej osoby z różnych grup wiekowych – od dzieci do seniorów, spełnia także wytyczne dotyczące dostosowywania aplikacji mobilnych i stron WWW do potrzeb osób z niepełnosprawnością[28].

W toku przystosowywania systemu kształcenia do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powstało wiele technologii i narzędzi asystujących. Nie jest więc PISAK systemem zupełnie nowym, innowacyjnym na tyle, by można było uznać go za przełom w kształceniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Ale jednocześnie, dzięki stworzeniu systemu w ramach otwartego dostępu, a zatem obniżeniu do minimum kosztów niezbędnych do korzystania z niego, jest jednym z niewielu narzędzi dostępnych dla osób o niskim statusie ekonomicznym. Co najważniejsze, to założenie, że dzięki tej technologii ułatwią się pewne elementy nauczania, a sami wychowankowie będą mogli w większym stopniu wpływać na

proces edukacji, czy to przez samodzielne napisanie zadanego tekstu, odrobienie zadania domowego, czy własnoręczne wybranie i przejrzenie materiałów edukacyjnych udostępnionych przez nauczyciela. Dzięki temu uczniowie nabiorą sprawczości i tego rodzaju podmiotowości, którego nie mogliby wykształcić, polegając w procesie komunikacyjnym na stałej obecności opiekuna.

Bibliografia

Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.

Bieńkowska I., Polok K., *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.

Błeszyńska K., *Współczesne technologie w służbie kształcenia i wychowania niepełnosprawnych dzieci i młodzieży* [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.

Durka P., *Polski Interaktywny System Alternatywnej Komunikacji PISAK*, „Meritum" 2016, nr 4(43).

Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2011.

Grycman M., Kaczmarek B.B., *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2014.

Gryszka-Mędrek Z., *Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Logopedia Silesiana" 2012, t. 1.

Loebl W., *Zastosowanie systemu komunikacji alternatywnej w nauczaniu indywidualnym dziecka z porażeniem mózgowym* [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.

Smoter K., *Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów do Innych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2016 (niepublikowana praca doktorska).

Smoter K., *Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych do Innych*, „Edukacja Humanistyczna" 2016, nr 2(35).

Tetzchner von S., Martinsen H., *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się. Nauka znaków oraz używania pomocy komunikacyjnej przez dzieci, młodzież i dorosłych z zaburzeniami rozwojowymi*, tłum. A. Loebl-Wysocka, J. Gałka-Jadziewicz, Stowarzyszenie „Mówić bez Słów" , Warszawa 2002.

Zalewska-Pawlak M., *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

Źródła internetowe

Czym jest PISAK?, http://projekt.pisak.org/czym-jest-pisak/ [dostęp: 11.12.2019].

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994 r., www.urosprawni.org/pl/prawo [dostęp: 10.12.2019].

Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2009, www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja [dostęp: 9.12.2019].

Projekt PISAK, www.braintech.pl/software/pisak [dostęp: 11.12.2019].

WCAG 2.0, www.wcag20.widzialni.org/ [dostęp: 14.12.2019].

Regina Korzeniowska

Uniwersytet Zielonogórski

AWANS ZAWODOWY W OPINII NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH OGÓLNODOSTĘPNYCH

Wstęp

Współczesny nauczyciel to osoba poszukująca różnych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, ponieważ stale zmieniający się świat, ale również podmiot zainteresowań pedagogicznych, jakim jest uczeń, warunkują podążanie za zmianami. Nauczyciel powinien więc mieć „pedagogiczne powołanie” [1], udzielać

wsparcia swoim uczniom i dbać o ich dobro[2]. Jednocześnie jako profesjonalista, świadomy swoich zadań i powinności zawodowych, winien wyróżniać się szczególnymi kompetencjami[3], a dostrzegając zmieniające się otoczenie – modyfikować swój warsztat pracy[4] oraz dążyć do rozwijania i poszerzania swoich umiejętności, zasobów i potencjału.

Nauczyciel dzisiejszej szkoły, jak podkreślają Anna Wiłkomirska i Anna Zielińska, to nie tylko specjalista w swojej dziedzinie i dobry dydaktyk, potrafiący pracować z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, ale także osoba wyróżniająca się umiejętnościami współpracy z różnymi podmiotami i środowiskami[5]. Sposób, w jaki nauczyciel planuje i realizuje powierzone zadania, niewątpliwie wpływa na jakość pracy całej szkoły. A podnoszenie poziomu jakości funkcjonowania szkoły w opinii Kazimierza Waligórskiego jest koniecznością[6]. Jednak podwyższanie jakości pracy danej placówki oświatowej wiąże się z rozwojem zawodowym kadry pedagogicznej. To bowiem każdy nauczyciel przez podejmowane działania zawodowe oraz różne aktywności pedagogiczne wpływa na funkcjonowanie uczniów i całej społeczności, nie tylko szkolnej, lecz także lokalnej. Warto w tym miejscu podkreślić za Franciszkiem Szloskiem, że rozwój zawodowy to proces trwający przez cały okres pracy zawodowej nauczyciela[7]. Jednak kluczowym elementem wspomagającym go jest systematyczne doskonalenie i dokształcanie zawodowe[8], a czynnikami warunkującymi – motywacja i zaangażowanie[9]. Uwzględniono te uwarunkowania i wprowadzono awans zawodowy nauczycieli, który miał być systemem motywującym kadrę pedagogiczną do własnego doskonalenia i podnoszenia

kwalifikacji, co w konsekwencji miało wpływać na podwyższenie jakości pracy danej szkoły[10] oraz radzenie sobie z aktualnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i społecznymi. Szczególnym wyzwaniem dla dzisiejszego systemu oświatowego wydaje się edukacja włączająca. Umożliwia ona każdemu uczniowi, w tym z niepełnosprawnościami, uczęszczanie do szkół ogólnodostępnych, ale wymaga szczególnych rozwiązań organizacyjnych, zapewnienia odpowiednio przygotowanej kadry, a także programów wspierających indywidualny rozwój ucznia[11]. Wyzwania, z jakimi mierzy się nauczyciel, sprawiają, że jest on stale poddawany różnym zmianom. W związku z tym jego rozwój zawodowy przechodzi kolejne etapy, a tym samym przygotowanie do zawodu, można powiedzieć za Robertem Kwaśnicą, trwa nieustannie[12]. Ponadto nauczyciel, podejmując różne działania, staje się coraz bardziej refleksyjny, a to, jak podkreśla Wanda Dróżka, pozwala mu na szersze spojrzenie na swoją pracę, większą świadomość edukacyjną i pełniejszy profesjonalizm[13]. Awans zawodowy miał być więc w swych założeniach nie tylko procesem podnoszenia kwalifikacji przez nauczyciela, lecz także drogą służącą jego osobistemu rozwojowi[14] i oczywiście dochodzeniu do profesjonalizmu.

Niniejszy artykuł podejmuje rozważania na temat awansu zawodowego nauczycieli w aspekcie prawnym. W dalszej części przedstawię wycinek badań[15], które dotyczą tej kwestii w opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych, pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami.

Awans zawodowy nauczyciela w aspekcie prawnym

Awans zawodowy szczegółowo opisano w Ustawie Karta Nauczyciela[16], wprowadzającej cztery jego stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany. Z kolei wymagania oraz warunki do uzyskania poszczególnych stopni awansu szczegółowo określono w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania przez nauczycieli stopni awansu zawodowego.

Funkcjonujący od 2000 r. w polskim systemie oświatowym awans zawodowy nauczyciela podlegał kilkukrotnym zmianom (tabela 1). Najczęściej dotyczyły one wymagań na poszczególne stopnie awansu i sposobu pracy komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej.

Tabela 1. Przegląd rozporządzeń MEN w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli	Wybrane informacje zawarte w rozporządzeniu	Aktualność aktu
Rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 r., Dz.U. z 2000 r. nr 70, poz. 825	sposób odbywania stażu; wymagania na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczycieli; wymagana dokumentacja dołączana do wniosku o wszczęcie postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego; zasady pracy komisji egzaminacyjnej lub kwalifikacyjnej; skład komisji egzaminacyjnej lub kwalifikacyjnej	akt uchylony
Rozporządzenie MENiS z dnia 29 maja 2002 r., Dz.U. z 2002 r. nr 82, poz. 744, zmieniające rozporządzenie MEN z dnia 3 sierpnia 2000 r.	zmiany w wymaganiach na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczycieli; informacje o planie rozwoju zawodowego i sprawozdaniu z jego realizacji	akt uchylony
Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r., Dz.U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593	sposób odbywania stażu; zakres wymagań do uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego; wymagana dokumentacja dołączana do wniosku o wszczęcie postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego; tryb działania komisji egzaminacyjnych lub kwalifikacyjnych; eksperci ds. awansu zawodowego	akt uchylony
Rozporządzenie MEN z dnia 14 listopada 2007 r., Dz.U. z 2007 r. nr 214, poz. 1580, zmieniające	zmiany w dokumentacji dołączanej do wniosku o wszczęcie postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego; zmiany dotyczące ekspertów	akt uchylony

rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r.	uczestniczących w komisjach egzaminacyjnych lub kwalifikacyjnych	
Rozporządzenie MEN z dnia 24 listopada 2010 r., Dz.U. z 2010 r. nr 235, poz. 1543, zmieniające rozporządzenie MEN z dnia 1 grudnia 2004 r.	zmiany dotyczące kwalifikacji ekspertów uczestniczących w komisjach egzaminacyjnych lub kwalifikacyjnych	akt uchylony
Rozporządzenie MEN z dnia 1 marca 2013 r., Dz.U. z 2013 r., poz. 393	sposób odbywania stażu; rodzaj dokumentacji załączanej do wniosku nauczyciela o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego; zakres wymagań do uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego; tryb działania komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych; eksperci ds. awansu zawodowego	akt uchylony
Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r., Dz.U. z 2018 r., poz. 1574	sposób odbywania stażu; rodzaj dokumentacji załączanej do wniosku nauczyciela o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego; zakres niezbędnych wymagań do uzyskania poszczególnych stopni awansu zawodowego, tryb działania komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych; eksperci ds. awansu zawodowego	akt obowiązujący
Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2019 r., Dz.U. z 2019 r., poz. 1650, zmieniające rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r.	zmiany dotyczące sposobu pracy komisji egzaminacyjnej lub kwalifikacyjnej	akt obowiązujący

Źródło: opracowanie własne na podstawie archiwalnych i obowiązujących rozporządzeń w sprawie awansu zawodowego nauczycieli.

Obecnie obowiązującym aktem prawnym, który m.in. szczegółowo opisuje zasady odbywania stażu na poszczególne stopnie awansu, ale również niezbędne wymagania i tryb pracy komisji egzaminacyjnej lub kwalifikacyjnej, jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2018 r.[17], ze zmianami wprowadzonymi w 2019 r.

Podstawowymi warunkami uzyskania przez nauczyciela kolejnego stopnia awansu zawodowego jest: posiadanie odpowiednich kwalifikacji, odbycie wymaganego stażu[18], podczas którego realizuje on własny i zatwierdzony plan rozwoju zawodowego, otrzymanie pozytywnej oceny dorobku zawodowego oraz uzyskanie akceptacji specjalnie powołanej komisji kwalifikacyjnej (na stopień nauczyciela kontraktowego lub dyplomowanego) po przeprowadzonej rozmowie albo komisji egzaminacyjnej (na stopień nauczyciela mianowanego) po zdanym egzaminie. Oczywiście warunkiem koniecznym, aby uzyskać wyższy stopień awansu zawodowego, jest spełnienie przez nauczyciela niezbędnych wymagań (tabela 2), określających odpowiednie umiejętności, które są rozwijane i doskonalone w okresie stażu.

Tabela 2. Wymagania niezbędne na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczycieli

Aktualny stopień awansu	Oczekiwany stopień awansu	Niezbędne wymagania
Nauczyciel stażysta	nauczyciel kontraktowy	1) znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż; 2) umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w szczególności realizację podstawy programowej; 3) umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania;
Aktualny stopień awansu	Oczekiwany stopień awansu	Niezbędne wymagania
Nauczyciel stażysta	nauczycielkontraktowy	4) umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki; 5) umiejętność wykorzystania w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego; 6) umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych; 7) umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć; 8) znajomość środowiska uczniów i ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Nauczyciel kontraktowy	nauczyciel mianowany	1) uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły [...]; 2) umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej; 3) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia; 4) umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy; 5) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego; 6) umiejętność uwzględniania w pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych; 7) umiejętność posługiwania się przepisami prawa dotyczącymi odpowiednio oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż; 8) umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych.

Nauczyciel mianowany	nauczycieldyplomowany	1) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych, sprzyjających procesowi uczenia się; 2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli; 3) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych; 4) realizacja co najmniej dwóch z następujących zadań: a) opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; b) wykonywanie zadań opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela-doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli, koordynatora wolontariatu, koordynatora projektu, kuratora społecznego, egzaminatora

		okręgowej komisji egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników; c) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie podstawowym; d) opracowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r.w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 2018 r., poz. 1574 z późn. zm.

Głównym celem wprowadzonego systemu awansu zawodowego, jak już wcześniej wspomniałam, było zmotywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, podnoszenia kompetencji oraz podwyższanie jakości pracy placówki. Analiza przeprowadzonych badań m.in. A. Wiłkomirskiej[19] i W. Dróżki[20] pozwala na stwierdzenie, że nie zawsze te cele były realizowane. Podejmowanie bowiem awansu zawodowego często skutkowało gromadzeniem zaświadczeń i uczestnictwem w formach doskonalenia, które nie uwzględniały faktycznych potrzeb danej szkoły. Natomiast z analizy raportu Najwyższej Izby Kontroli z września 2018 r. możemy wnioskować, że system awansu zawodowego pozytywnie wpływa na poprawę pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej nauczycieli oraz ich aktywność

i zaangażowanie, które niestety zmniejszają się po uzyskaniu awansu[21]. Poza tym, jak wykazała kontrola NIK, powszechność awansu, czyli uzyskiwanie wyższego stopnia przez prawie wszystkich kandydatów (99,5% nauczycieli przystępujących do postępowań), nie zawsze jest czynnikiem motywującym. Należy jednak podkreślić za A. Wiłkomirską i A. Zielińską, że awans zawodowy pozytywnie wpływa na świadomość nauczycieli w zakresie doskonalenia własnych umiejętności oraz współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami, a także ze środowiskiem lokalnym[22]. Współpraca, o której mowa, wydaje się szczególnie ważna w przypadku prowadzenia przez nauczycieli oddziaływań edukacyjnych i rewalidacyjnych z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami[23].

Awans zawodowy w opiniach nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami – badania własne

Awans zawodowy wydaje się dla każdego nauczyciela dużym wyzwaniem, ale także daje osobistą satysfakcję oraz możliwość gratyfikacji finansowej. Trudnym zadaniem jest realizacja awansu zawodowego przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych, którzy pracują z uczniami z niepełnosprawnościami. Ta grupa podopiecznych wymaga bowiem od pedagogów wyjątkowego podejścia dydaktyczno-wychowawczego, ale także posiadania

specjalnych umiejętności. Kwestia zaplanowania własnego rozwoju oraz jego realizacja, a przede wszystkim uzyskanie pozytywnych rezultatów w tym kontekście staje się wyzwaniem szczególnym.

Uwzględniając specyfikę pracy nauczycieli uczniów z niepełnosprawnościami, podjęłam badania, których celem było poznanie opinii na temat awansu zawodowego tej grupy kadry pedagogicznej. Badania ukierunkowano na znalezienie odpowiedzi na pytania:

- **czy zdaniem nauczycieli awans zawodowy jest potrzebny**?
- **jak nauczyciele oceniają obecny awans zawodowy**?
- **czym jest awans zawodowy dla nauczycieli**?
- **co sprzyja realizacji awansu zawodowego, a co ją utrudnia w przypadku nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami**?

Badania przeprowadziłam w okresie czerwiec–sierpień 2019 r. metodą kwestionariusza ankiety z dodatkowymi pytaniami otwartymi wśród 62 nauczycieli szkół podstawowych ogólnodostępnych w województwach dolnośląskim i lubuskim. Kryterium podstawowym doboru osób do badania była ich praca z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność (wykres 1). Wśród badanych najwięcej pracuje z podopiecznymi z niepełnosprawnością intelektualną oraz z autyzmem i z zespołem Aspergera.

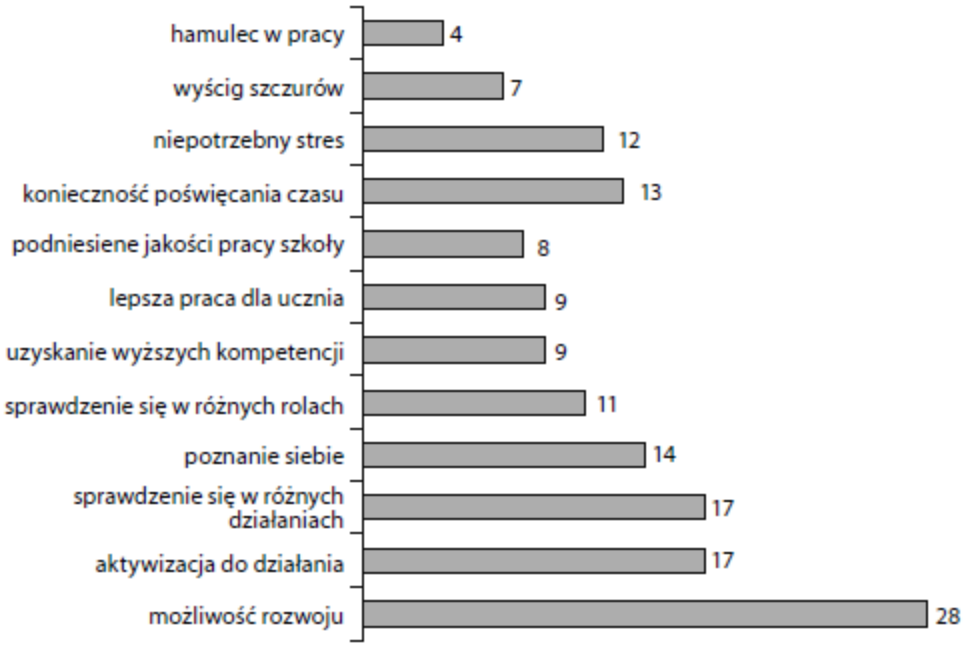
Wykres 1. Rodzaje niepełnosprawności uczniów, z którymi pracowali badani nauczyciele

Źródło: opracowanie własne.

W ocenie 46 badanych awans zawodowy jest potrzebnym i korzystnym rozwiązaniem, przeciwne zdanie ma 11 osób, pozostali nie wyrazili opinii. Na pytanie, jak nauczyciele oceniają obecnie obowiązujący system awansu zawodowego, 24 osoby spośród badanych odpowiedziały, że uważają go za dobre rozwiązanie, natomiast w ocenie 38 nauczycieli jest to system niekorzystny ze względu na duże wymagania.

Podczas badania pytano pedagogów o to, czym jest dla nich awans zawodowy (wykres 2).

Wykres 2. Awans zawodowy w ocenie badanych nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Badani uważają, że awans zawodowy daje możliwość rozwoju (28 osób) i poznania siebie (14 osób), aktywizuje do działania (17 osób), a także pozwala sprawdzić się w różnych działaniach (17 osób) i w różnych rolach (11 osób). Jednak tylko nieliczni badani sądzą, że awans zawodowy sprzyja podniesieniu jakości pracy szkoły (8 osób) oraz lepszej pracy dla ucznia (9 osób).

Nauczyciele pracujący z uczniami z niepełnosprawnościami są zmuszeni do planowania rozwoju zawodowego w sposób nieschematyczny, ponieważ podmiotem ich oddziaływań edukacyjnych jest jednostka wyjątkowa i niepowtarzalna. Badanych poproszono więc o udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co sprzyja awansowi zawodowemu tej grupy pedagogów, ale też co go utrudnia. Respondenci uważają, że realizacji awansu zawodowego sprzyjają przede wszystkim: współpraca z innymi nauczycielami (31 osób), praca z małą grupą

lub z 1 uczniem (23 osoby), konieczność wprowadzania do warsztatu pracy różnorodnych działań (14 osób), a także możliwość współpracy z instytucjami (11 osób) i z rodzicami (9 osób). Natomiast tym, co nie sprzyja realizacji awansu zawodowego, jest w ocenie badanych przede wszystkim praca z uczniem z niepełnosprawnością (41 osób), która nie zawsze pozwala nauczycielowi się wykazać (7 osób), a poza tym jest zadaniem trudnym (31 osób) i nie zawsze kończy się sukcesami (16 osób).

Nauczyciele wypowiadali się na temat awansu zawodowego również w pytaniach otwartych (tabela 3). Analizując wypowiedzi badanych, można wnioskować, że uważają awans za dobre rozwiązanie, jednak nie zawsze są wspierani przez dyrektora, który nadzoruje ścieżkę awansu. Pomimo tego nauczyciele podkreślają ważność awansu w zakresie doskonalenia własnego warsztatu pracy i zaangażowania w różne działania na rzecz uczniów, szczególnie z niepełnosprawnościami.

Tabela 3. Wybrane opinie badanych nauczycieli na temat awansu zawodowego

Badany	Opinia badanego
Nauczyciel 1	„[...] Z jednej strony dobrze, że istnieje określona ścieżka awansu, która zmusza nas do pracy nad własnym warsztatem pracy. Z drugiej strony ostatnie lata szkolnictwa są »zmienną« i nie dają nam pewności, nie ułatwiają zdobycia kolejnego stopnia awansu, wręcz stają się balastem. Ciągłe zmiany powodują, że awans zawodowy nauczycieli staje się naszą »zmorą«, a i blokadą w przeskoczeniu widełek finansowych [...]” .
Nauczyciel 2	„[...] Uważam, że stopnie awansu są potrzebne, tak do stopnia mianowania. Natomiast stopień nauczyciela dyplomowanego nie powinien być tak powszechny, jak się stał. W mojej szkole 80 procent nauczycieli to nauczyciele dyplomowani. Pozostali nauczyciele to młodzi nauczyciele w trakcie stażu. Obserwując pracę nauczycieli w mojej szkole, widzę, że tak naprawdę najbardziej zaangażowani są nauczyciele robiący awans. Realizują projekty, uczestniczą w szkoleniach, robią studia podyplomowe... Pozostali uczestniczą w szkoleniach, bo muszą [...]” .
Nauczyciel 3	„[...] Uważam, że nauczyciel powinien zawsze prowadzić zajęcia jak najlepiej potrafi. Wykorzystywać nowe metody, narzędzia, techniki, wykazywać się kreatywnością, nie ze względu na awans zawodowy, tylko ze swojego obowiązku pracy. Najczęściej jest tak, że osoby ubiegające się o awans wykazują się, a gdy zdobędą awans, zaprzestają udzielania się. Sama jestem w trakcie »ubiegania się« o awans i muszę stwierdzić, że nie zmieniło to mojego sposobu pracy, oprócz dodatkowej dokumentacji (pomimo że i tak mam jej sporo). Według mnie awans zawodowy jest potrzebny, ale sposób uczenia dzieci, zaangażowanie nauczyciela, staranie się, wszelki wysiłek powinien być zauważony i doceniony przez dyrektora placówki indywidualnie względem pracownika [...]” .
Nauczyciel 4	„Poprzez awans zawodowy można podnieść swoje kwalifikacje, rozwinąć swój warsztat pracy, poznać inspirujące osoby. Awans zawodowy daje możliwość rozwoju i skłania do refleksji, chociaż wymaga od nauczyciela wielu przygotowań. Awans pokazuje obraz zdobytych już kwalifikacji oraz daje motywację do dalszego rozwoju i zdobywania wiedzy” .

Nauczyciel 5	„Nauczyciele są jedną z najlepiej wykształconych grup zawodowych. Niemal każdy z nas oprócz studiów pedagogicznych na jednym lub dwóch kierunkach podjął studia podyplomowe i bierze udział w kursach doskonalących. Nie stanowi więc problemu przebrnięcie przez stopnie awansu zawodowego. Jedyne, co w tym denerwuje, to ciągle zmieniające się przepisy. Dawno otrzymałam tytuł nauczyciela dyplomowanego. To dało mi właściwie tylko trochę lepsze uposażenie i ironiczną uwagę mojej dyrektor, że nikt nie będzie mnie chciał zatrudniać, bo bardziej opłacalni są stażyści. Mimo to nadal się dokształcam i dbam o swój rozwój zawodowy” .
Nauczyciel 6	„Awans zawodowy jest długotrwałym procesem, który ma służyć przetwarzaniu wiedzy dydaktyczno-wychowawczej w celu polepszenia jakości pracy nauczycieli. Jest to profesjonalna praca nad sobą, która zwiększa odpowiedzialność, dojrzałość i inspiruje do doskonalenia pracy nauczyciela na rzecz dzieci i młodzieży. Podczas awansu zawodowego nauczyciel może zapoznawać się ze współczesnymi nurtami wychowania w celu uzupełnienia zagadnień związanych z pracą i rozwojem pedagogicznym. Czas awansu powinien motywować nauczyciela do podejmowania wyzwań edukacyjnych. Dobry kontakt z dziećmi i młodzieżą, poprawne posługiwanie się warsztatem dydaktycznym, wyzwalanie aktywności i zainteresowań uczniów oraz znajomość dokumentacji i przepisów prawa to pożądany w awansie zawodowym poziom jakości nauczania i wychowania. Czy jednak dzieje się tak naprawdę, czy ubieganie się o wyższy stopień specjalizacji nie wiąże się raczej z comiesięczną większą sumą wpływającą do portfela nauczyciela, który w obecnych czasach jest uwłaczająco ubogi? Czy po zakończeniu ścieżki awansu zapał do samodoskonalenia i rozwoju osobistego opada? To oczywiście indywidualna postawa każdego nauczyciela i osobliwe podejście do pracy, którą wykonuje” .
Nauczyciel 7	„Według mnie awans zawodowy nauczyciela jest niepotrzebny, ponieważ nauczyciel zamiast skupić się na przygotowywaniu oraz organizacji zajęć, skupia się na tworzeniu papierologii. Rozpoczynając awans, nauczyciel zapoznaje się z procedurami, rozporządzeniami i ustawami, które w dzisiejszych czasach się tak często zmieniają, że to, co robimy w pierwszym roku awansu, nie jest przydatne w trzecim roku i wszystko od nowa trzeba przygotowywać. Młody nauczyciel

	rozpoczynający pracę podporządkowuje również swoje życie pod awans, a często odkłada plany na późniejszy czas. Również jest to związane z zarobkami, gdyż na początku ciężko z pensji nauczyciela stażysty utrzymać rodzinę. Często jesteśmy zatrudniani na umowy na czas określony i nie są na pełny rok zawierane, co również rozciąga się w czasie, gdyż musimy czekać na awans. Nie zawsze dyrektor szkoły jest otwarty na potrzeby nauczyciela, często nie docenia wysiłków, a nagradza swoich ulubieńców lub ludzi sobie przychylnych" .
Nauczyciel 8	„Aktualnie jestem na początku awansu zawodowego, niedawno uzyskałam stopień nauczyciela kontraktowego. Pierwszy etap wspominam dobrze. Czas ten uważam za dobrze wykorzystany, ponieważ wymagał ode mnie przygotowania, zaznajomienia się z moją placówką i uczniami. Awans dodał mi pewności siebie i poprawił warsztat. Jednakże uświadomiono mi (dyrektor), że kolejne stopnie awansu będzie trudniej zdobyć i udokumentowanie tego okresu będzie bardziej czasochłonne. Plusem awansu jest doskonalenie się, zdobywanie nowych informacji, rozwijanie się. Minusem jest ciągłe doskonalenie się, a czasem zmuszanie nas do szkoleń tylko do zdobycia »papierka«" .
Badany	Opinia badanego
Nauczyciel 9	„[...] Dość długo zbierałam się do robienia dyplomowania, uważałam, że aby robić ten stopień, trzeba trochę popracować w szkole. »Zasłużyć sobie« na ten stopień. Zawsze lubiłam się uczyć, dlatego rozpoczynając pracę w szkole, starałam się uczestniczyć we wszystkich szkoleniach, do tej pory tę wiedzę poszerzam. Zawsze też pogłębiałam swoją wiedzę wychowawczą, która jest niezwykle ważna. Trzeba być na bieżąco z problemami uczniów, których nie brakuje. Dla mnie zdobywanie tego awansu zawodowego nadal trwa i tak, uważam, być powinno..."
Nauczyciel 10	„[...] Moim zdaniem awans jest dobrym rozwiązaniem, ale wymagania stawiane nauczycielowi przez dyrektora niejednokrotnie pochłaniają bardzo dużo czasu i energii oraz wymagają ogromnego wysiłku z jego strony, co czasem skutkuje trudnościami w pracy dydaktycznej i frustracją. Nauczyciel jest skupiony na wzorowej realizacji działań zawartych w planie rozwoju, bo tego oczekuje dyrektor, zaniedbując tym samym (z powodu przeciążenia) pracę dydaktyczno-wychowawczą.

	Priorytetem staje się awans, a uczeń schodzi wówczas na drugie miejsce. Nie jest to jednak działanie celowe, ale raczej »skutek uboczny« chęci i powinności wzorowego ukończenia stażu” .

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że zdaniem większości nauczycieli szkół ogólnodostępnych awans zawodowy jest ważny w rozwoju każdego pedagoga, ponieważ motywuje osobę do działania i radzenia sobie z różnymi wyzwaniami. Jednak w tym procesie niezbędne jest wsparcie ze strony dyrektora, który nie tylko kontroluje realizację planu rozwoju zawodowego, ale przede wszystkim wspomaga nauczyciela w rozwijaniu kompetencji pedagogicznych, realizowaniu różnorodnych działań przy współpracy innych nauczycieli, rodziców i środowiska lokalnego oraz w podejmowaniu doskonalenia służącego potrzebom całej szkoły.

Zakończenie

Awans zawodowy jest nierozłącznym elementem funkcjonowania polskiej oświaty od ponad 19 lat. W swojej historii przechodził wiele przeobrażeń i zmian. Jednak to nie przepisy prawa go tworzą, ale poszczególni ludzie, którzy są częścią tego systemu. To bowiem jednostki zaangażowane w przeprowadzenie i kontrolowanie awansu zawodowego, ale przede wszystkim osoby planujące i realizujące swój rozwój mogą faktycznie wpływać na

jakość pracy swojej oraz placówki, której są częścią. To od ich zaangażowania i motywacji zależy, czy dana szkoła stanie się lepiej funkcjonującym organizmem, który jest otwarty na potrzeby wszystkich uczniów i środowiska, czy pozostanie tylko realizatorem podstawowych zadań oświatowych. Jednak głównym motorem aktywizującym nauczycieli do działania na terenie szkoły jest jej dyrektor, który powinien sprzyjać podwyższaniu kompetencji i jakości pracy swoich pracowników, a tym samym sprzyjać awansowi zawodowemu swojej kadry. Przeprowadzone badania wskazują, że nie zawsze tak jest. Dodatkowo zdarza się, że nauczyciele nie odczuwają satysfakcji z realizowanych w okresie stażu zadań. Potwierdzają to także badania A. Wiłkomirskiej, która podkreśla, że nie zawsze podmioty szkolne doceniają zaangażowanie i pracę nauczycieli realizujących awans zawodowy[24]. Zastanawiające jest też to, że wielu nauczycieli traci motywację do działania po zakończeniu ścieżki awansu zawodowego. Badania wykazały, że również sami nauczyciele dostrzegają ten problem. Być może powszechność najwyższego stopnia awansu zawodowego, jakim jest **nauczyciel dyplomowany**, nie sprzyja aktywizacji kadry pedagogicznej, a tym samym uzyskanie tego stopnia może osłabiać motywację do dalszego doskonalenia się w kierunku faktycznych potrzeb szkoły. Można więc zgodzić się ze zdaniem A. Wiłkomirskiej, która uważa, że „system awansu zawodowego nauczycieli musi mieć sens edukacyjny” [25], a jego zasadniczą funkcją powinno być motywowanie do stałego doskonalenia, podejmowanego przez cały okres pracy zawodowej.

Podjęte rozważania nie wyczerpują tematu, ale mogą stać się inspiracją do szerszych analiz problematyki awansu zawodowego nauczycieli. Ciekawe byłoby spojrzenie na te kwestie w kontekście jakości pracy nauczycieli w odniesieniu do uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Pytania o to, **czy i na ile awans zawodowy nauczycieli sprzyja efektywności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w jaki sposób nauczyciele posiadający określone stopnie awansu zawodowego organizują pracę z uczniami z niepełnosprawnościami, czy i na ile otrzymanie przez nauczyciela wyższego stopnia awansu zawodowego wpływa na jakość pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami**, oraz o to, **czy i w jaki sposób dyrektor wspiera awans zawodowy nauczycieli uczniów z niepełnosprawnościami**, mogą stanowić także przyczynek do szerszej dyskusji nad jakością edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych w okresie wdrażania edukacji włączającej w polskich szkołach, a także nad systemem wsparcia nauczycieli w tym obszarze.

Bibliografia

Dróżka W., *Między etosem a zawodem. Nauczyciel wobec zadań wychowawczych szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2014, nr 1–2.

Dróżka W., *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli* [w:] *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, red. W. Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

Gajewska G., *Kompetencje nauczycieli warunkujące pozytywne efekty wychowawczo-opiekuńcze w procesie edukacji dzieci i młodzieży* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.

Kobyłecka E., *Kontekst aksjologiczny zachowań zawodowych nauczycieli* [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.

Kozioł E., Kobyłecka E., *Wstęp* [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.

Kurzyna-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, wyd. 2, „Wolters Kluwer Polska", Warszawa 2009.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994.

Loreman T., *Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers*, „The Alberta Journal of Educational Research" 2010, vol. 56(2).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 2000 r. nr 70, poz. 825 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 2013 r., poz. 393.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 2018 r., poz. 1574 z późn. zm.

System awansu zawodowego nauczycieli. Lata szkolne 2015/2016–2017/2018, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2018, https://www.nik.gov.pl/plik/id,17724,vp,20307.pdf [dostęp: 20.11.2019].

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2013.

Szlosek F., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Polityka Społeczna" 2014, nr 3.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2019 r., poz. 2215.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2020 r., poz. 910 z późn. zm.

Waligórski K., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1993, nr 26.

Wiłkomirska A., *Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko" reformy edukacji*, „Studia Pedagogiczne" 2011, t. 64.

Wiłkomirska A., *Sens i bezsens państwowego systemu awansu zawodowego nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2014, nr 1–2.

Wiłkomirska A., Zielińska A., *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Zielińska A., *Ocena i awans zawodowy nauczycieli – różne perspektywy, różne oczekiwania*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2014, nr 1–2.

Anna Lis-Zaldivar

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW W SYSTEMIE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM W KONTEKŚCIE RYNKU PRACY

Wstęp

Dokąd zmierza edukacja? Jedno pytanie, wielorakie odpowiedzi na przestrzeni lat, wieków, zależne od uwarunkowań gospodarczych, zamożności krajów, moralności i etyki społeczeństw. Czy obecna edukacja odpowiada zapotrzebowaniu rynku pracy?

Praca pozwala rozwijać i pomnażać zasoby materialne oraz potencjał społeczny kraju. Tak więc strategia gospodarcza powinna uwzględniać zakres i możliwości rynku pracy, w tym problem bezrobocia i skalę zatrudnienia. Dlatego

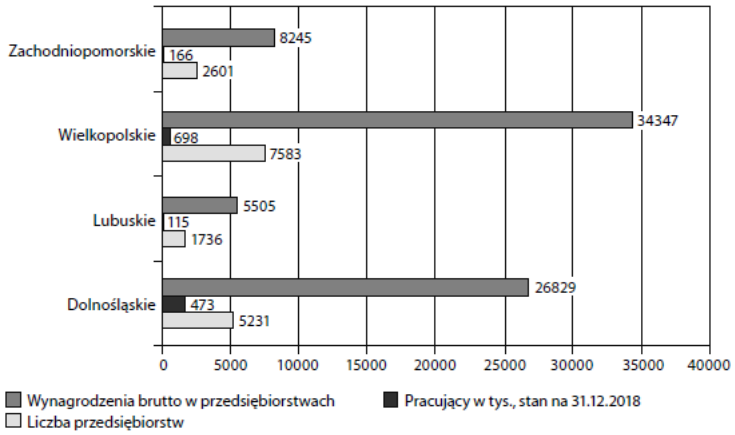
> [...] politykę zatrudnienia i różne cząstkowe polityki rynku pracy należy planować. I to w strategiczny sposób w powiązaniu z polityką makroekonomiczną, fiskalną, regionalną, edukacyjną, społeczną itp.[1]

Sytuacja społeczno-gospodarcza w kraju

Jednym ze wskaźników kondycji kraju i regionu są mieszkańcy. Przy analizie *Rocznika Statystycznego*[2] w zakresie migracji wewnętrznych w województwach dolnośląskim, lubuskim, wielkopolskim, zachodniopomorskim[3] stwierdzono systematyczny odpływ ludności z miast na obszary wiejskie. Wyjątkiem jest 2015 r. w województwie zachodniopomorskim, w którym odnotowano wzrost zameldowania w miastach na pobyt stały o 2 osoby w porównaniu z obszarami wiejskimi. W latach 2014–2016 różnica na korzyść kierunku migracji na wieś wynosi kilkaset osób w województwach lubuskim i zachodniopomorskim oraz kilka tysięcy w województwach dolnośląskim i wielkopolskim. Wskazane kierunki migracji są w pewnej mierze odzwierciedleniem sytuacji gospodarczej regionu. W województwach o większej liczbie ludności, w tym pracującej, z dużą liczbą przedsiębiorstw, co jest zobrazowane na wykresie 1, i wyższymi średnimi zarobkami

mieszkańcy przeprowadzają się z miast na wieś. W ten sposób miejscowości wiejskie wokół miast tracą swój rolniczy charakter na rzecz siedliska mieszkaniowego[4].

Wykres 1. Liczba przedsiębiorstw, liczba zatrudnionych w przedsiębiorstwach i wynagrodzenia brutto w przedsiębiorstwach w wybranych województwach, stan na 31.12.2018 r.



Źródło: *Ludność. Stan i struktura w przekroju terytorialnym (stan w dniu 30.06.2019)*, Główny Urząd Statystyczny, 2019, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stan-i-struktura-w-przekroju-terytorialnym-stan-w-dniu-30-06-2019,6,26.html [dostęp: 23.11.2019].

Sytuacja na rynku pracy jest ściśle uzależniona od polityki państwa i wprowadzonych systemowych rozwiązań. Triada: państwo – pracodawcy (w tym organizacje pozarządowe) – pracownicy (w tym związki zawodowe) to podmioty wzajemnie powiązane, wręcz uzależnione od siebie. Ich sprawne działanie, uczciwość, zaufanie oraz partnerstwo tworzą zarówno klimat, jak i konkretne działania całościowe w rozwiązywaniu problemów zatrudnieniowo-rynkowych. Obecna atmosfera polityczna wokół koncepcji rozwoju kraju, gospodarki, rynku pracy napawa jednak niepokojem. Brakuje bowiem partnerstwa, zaufania i prawdziwego dialogu społecznego[5].

Wiadomo, że „rozwój gospodarczy kraju nie prowadzi automatycznie do wzrostu zatrudnienia” [6]. Ta prawidłowość występuje również w skali mikro, czyli na poziomie województw, powiatów, gmin, miast i wsi. Należy wspomnieć, że we współczesnej gospodarce, opartej na myśli technicznej, usługach informatycznych i informacyjnych, nie liczba pracowników generuje zyski, lecz ich umysł, wydajność i jakość pracy. Według Eugeniusza Kwiatkowskiego[7] dopiero stopa wzrostu PKB powyżej 5% wpływa na przyrost liczby nowych miejsc pracy. Jednak aby osiągnięcie wyznaczonego wskaźnika było możliwe, niezbędne są inwestycje na poziomie co najmniej 20%. W tej sytuacji z jednej strony jest konieczne znajdowanie inwestorów, a z drugiej tworzenie takich warunków fiskalnych, aby zyski pozostawały w kraju i w regionie. Dlatego też ważne, aby państwo rozwijało oraz w pewnym stopniu chroniło polskich przedsiębiorców i kreatorów biznesu.

> Polski dylemat polega na tym, że społeczna akceptacja kapitalizmu dotyczy wyłącznie efektów gospodarki rynkowej: dobrego rynku, technicznie dobrych produktów, lepszej organizacji życia. W znacznie mniejszym stopniu metod osiągania tych efektów: istnienia kapitalistów (szczególnie rodzimych), trudniejszego rynku pracy, większego zaangażowania w pracę oraz nierówności. Ponadto nie dostrzega się wysiłku i ryzyka tych, którzy podejmują się pracy na własny rachunek, nie szanuje się ich i nie wspiera[8].

Wypowiedź z początków transformacji w Polsce znów jest aktualna w narracji mediów publicznych i relacjach na linii urzędnik państwowy – prywatny inwestor. Chociaż równolegle rząd podejmuje działania zmierzające do aktywizacji zawodowej ludzi młodych i nowych przedsiębiorców, np. przez wprowadzenie od 2020 r. tzw. małego ZUS-u, czyli obniżonej składki ZUS dla właścicieli firm[9].

Działalność zawodowa w warunkach konkurencji niesie ze sobą konieczność elastycznego funkcjonowania, ukierunkowanego na dostosowanie się do zmieniających się przesłanek. Obejmuje również politykę zatrudnieniową, czyli formy zatrudnienia i zwalniania pracowników, czas i organizację pracy, zasady premiowania i wynagradzania. Akceptacja innej formy zatrudnienia oraz stylu pracy niż etat wymaga od osób specjalnych predyspozycji osobowościowych, ukierunkowanych na zmiany. Jednakże ustawodawca traktuje elastyczność form i wynagradzania pracy jako złą stronę systemu gospodarczego. Dąży do usztywnienia zatrudniania i zwalniania pracowników oraz pełnego oskładkowania ZUS-em każdej umowy[10].

Procesy globalizacji kreują konkurencyjność w wymiarze światowym, tworząc warunki do powstawania nowych profesji, których jeszcze kilkadziesiąt, kilkanaście lat temu nie było, np. copywriter[11], coach, coolhunter[12], fundraiser[13], pozycjoner stron internetowych. W gospodarkach wysokorozwiniętych wartością nadrzędną w pracy jest wiedza i związane z nią umiejętności. Według badań i wskaźników Unii Europejskiej zawartych w Europejskim Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (dalej: CEDEFOP) do 2030 r. należy spodziewać się wzrostu zapotrzebowania na kwalifikacje o średnim i wysokim poziomie[14]. W projekcie CEDEFOP zwrócono uwagę, że choć wiedza – umiejętności – kwalifikacje są triadą edukacyjno-zawodową, to w przyszłości bardziej będzie zwracać się uwagę na umiejętności niż na wiedzę (chociaż same umiejętności opierają się na informacji). Wiedza ma być przede wszystkim czynnikiem pobudzającym do rozwijania umiejętności[15] i właśnie od stopnia nasilenia tego zjawiska będzie zależała konkurencyjność danej osoby na rynku pracy.

Mając powyższe na uwadze, młody człowiek dzięki systemowi edukacji oprócz konkretnych umiejętności i kwalifikacji zawodowych powinien posiąść takie cechy osobowości, które pomogą mu dostosowywać się do fluktuacji rynku pracy[16]. Można uogólnić, że w rozwiniętych gospodarczo krajach owa zmienność jest procesem stałym. Jakie więc cechy osobowości są pożądane, aby sprostać wymaganiom współczesnego świata? Według ustaleń zespołu Natalii Hatalskiej[17] najbardziej pożądane cechy pracownika to: zdolność aktywnego uczenia się, kreatywność, zdolność dzielenia się wiedzą, współpraca z innymi osobami oraz, a może jednak przede wszystkim, umiejętności z obszaru nauk ścisłych. Są to trendy światowe, natomiast to, jakie jest zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy, czyli w Polsce i w województwie lubuskim, prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Prognozowane zawody przyszłości w świecie i w Polsce oraz aktualny deficyt pracowniczy w Polsce i w województwie lubuskim. Stan na listopad 2019 r.[18]

L.p.	Świat	Polska		
		cały kraj	cały kraj według danych z urzędu pracy	województwo lubuskie według danych z urzęd pracy
	według biznes.onet.pl/praca	według studia.pl/zawody-przyszlosci/5095-najbardziej-przyszlosciowe-zawody	według https://barometrzawodow.pl/pl/polska	według https://barometrzawodow.pl/pl/lubuskie/prog dla-powiatow/2020/lubuskie
1.	weterynaria /opieka nad zwierzętami	e-commerce manager, czyli specjalista do spraw sprzedaży przez Internet	pracownicy budowlani: betoniarze i zbrojarze, brukarze, murarze, tynkarze, cieśle i stolarze budowlani, dekarze, monterzy instalacji budowlanych, operatorzy sprzętu i robót ziemnych; pracownicy robót wykończeniowych w budownictwie	inżynierowie budownictwa*, kierownicy budov oraz pracownicy budowlani: betoniarze i zbroja brukarze, murarze, tynkarze, cieśle i stolarze budowlani, dekarze, monterzy instalacji budowlanych, operatorzy sprzętu i robót ziemi pracownicy robót wykończeniowych w budownictwie
L.p.	Świat	Polska		
		cały kraj	cały kraj według danych z urzędu pracy	województwo lubuskie według danych z urzęd pracy
	według biznes.onet.pl/praca	według studia.pl/zawody-przyszlosci/5095-najbardziej-przyszlosciowe-zawody	według https://barometrzawodow.pl/pl/polska	według https://barometrzawodow.pl/pl/lubuskie/prog dla-powiatow/2020/lubuskie
2.	zarządzanie w firmie	logistyk w konkretnej dziedzinie gospodarki	usługi dla ludności: fryzjerzy, cukiernicy, kucharze, piekarze, szefowie kuchni, krawcy, kosmetyczki	usługi dla ludności: fryzjerzy, cukiernicy, kucha pomoc kucharza*, piekarze, szefowie kuchni, krawcy, pracownicy produkcji odzieży*, kosme oraz listonosze* i kurierzy*
3.	opieka zdrowotna, szczególnie okuliści, laryngolodzy, dentyści, fizjoterapeuci, pielęgniarki i inni związani z opieką nad osobami starszymi	lingwista, szczególnie języka niszowego	pracownicy do spraw rachunkowości i księgowości	pracownicy do spraw rachunkowości i księgow do spraw finansowo-księgowych ze znajomośc języków obcych*
4.	doradztwo finansowe dla firm	–	kierowcy autobusów, kierowcy samochodów ciężarowych, mechanicy samochodowi, ślusarze	kierowcy autobusów, kierowcy samochodów ciężarowych, mechanicy samochodowi, ślusarz
5.	innowacyjne przedsiębiorstwo, działalność gospodarcza; wymieniane są takie dziedziny gospodarki, jak:	–	–	nauczyciele: języków obcych, nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, przedmio ogólnokształcących, praktycznej nauki zawodu przedmiotów zawodowych, szkół specjalnych i integracyjnych*, wychowawcy w placówkach oświatowo-wychowawczych*

	handel używanymi samochodami, fryzjerstwo, usługi biurowe, również salony piękności dla zwierząt; w sumie każdy, kto wymyśli lepszy i tańszy sposób obsługi klientów, będzie czerpać z tego profity			
6.	terapia zaburzeń psychicznych, fizycznych, terapia rodzin, małżeństw	–	–	pracownicy socjalni*, psycholodzy*, psychoterapeuci*
7.	ochrona środowiska, lepsze wykorzystanie zasobów natury i infrastruktury	–	–	magazynierzy*
8.	inżynieria komputerowa	–	–	inni: pracownicy fizyczni w produkcji i pracach prostych*, przetwórcy ryb*, przetwórcy metali

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Najbardziej przyszłościowe zawody*, biznes.onet.pl/praca,studia.pl/zawody-przyszlosci/5095-najbardziej-przyszlosciowe-zawody [dostęp: 25.11.2019]; *Barometr zawodów*, barometrzawodow.pl [dostęp: 25.11.2019].

Niewątpliwie zarówno bieżące, jak i perspektywiczne zapotrzebowanie w kraju i województwie lubuskim na pracowników w zdecydowanym stopniu odbiega od prognoz potrzeb zatrudnieniowych w skali światowej. W następnych latach świat będzie potrzebował weterynarzy, naukowców, programistów, inżynierów komputerowych, osób usprawniających działalność przedsiębiorstw, zarządzających finansami, zasobami naturalnymi w poszanowaniu przyrody oraz terapeutów. W Polsce pożądani będą: lingwiści ze znajomością niszowego języka, specjaliści z logistyki określonej gałęzi gospodarki, programiści, osoby zajmujące się sprzedażą i szeroko pojętą promocją biznesową w Internecie. Rozdźwięk popytu kadr w skali mikro i makro można wyjaśnić różnicami technologicznymi między gospodarką USA, krajów europejskich a gospodarką Polski. Chociaż w przypadku niektórych działów polskiej gospodarki, np. bankowości, poziom cyfryzacji nie odbiega od krajów wysokorozwiniętych. W skali kraju, jak również województwa lubuskiego szczególnie poszukiwani są pracownicy do pracy fizycznej, począwszy od prostych prac, a skończywszy na wykwalifikowanych monterach, kierowcach, elektrykach samochodowych. Tym, co różni województwo lubuskie od tendencji ogólnopolskich, jest deficyt kadry nauczycielskiej na różnych szczeblach edukacji, od opiekunów dziecka, nauczycieli przedszkola do nauczycieli przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących, psychologów, psychoterapeutów. W skali kraju potrzebni są specjaliści od rachunkowości i księgowości, a w województwie lubuskim dodatkowo specjaliści finansowo-księgowi ze znajomością języka obcego. Prawdopodobnie położenie województwa bezpośrednio przy granicy z Niemcami oraz utworzenie stref ekonomicznych przyczyniły się do takiego stanu rzeczy.

Przy analizie obecnego rynku pracy w województwie lubuskim nie sposób nie zauważyć ogromnej różnicy między lokalnymi potrzebami rynku pracy a światowymi tendencjami. Zjawisko jest odzwierciedleniem przepaści technologicznej, która oddziela region, a także całą Polskę od gospodarek światowych, opartych na wiedzy technologiczno-informatycznej.

Reformy edukacji w latach 1999–2016

Zmiany polityczno-gospodarcze w Polsce po 1989 r. wymusiły fundamentalne przekształcenia w systemie edukacji. Miały one na celu dostosować system kształcenia do bieżących i potencjalnych potrzeb kraju, jak również zbliżyć do standardów europejskich. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96) usankcjonowała zmiany we wszystkich poziomach edukacji szkolnej. W miejsce ośmioletniej szkoły podstawowej wprowadzono sześcioletnią oraz dodatkowo trzyletnie gimnazjum. Na bazie gimnazjum powstały szkoły ponadgimnazjalne i policealne. Od 1 września 2002 r. dotychczasowe szkoły zasadnicze oraz szkoły średnie przekształcono w odpowiednie typy szkół ponadgimnazjalnych, a od 1 września 2004 r. rozpoczął się proces likwidacji dotychczasowych techników i liceów na programowej podbudowie „starej" szkoły zasadniczej.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw zlikwidowała trzyletnie licea profilowane, trzyletnie technika uzupełniające oraz dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące. Praktycznie reorientacja została wprowadzona od 1 września 2012 r. Natomiast po uchwaleniu Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe ponownie nastąpiło gruntowne przeobrażenie systemu szkolnictwa w Polsce. Tym razem zlikwidowano gimnazja przy jednoczesnym wprowadzeniu (powrocie po kilkunastu latach) ośmioletnich szkół podstawowych, czteroletnich liceów ogólnokształcących, pięcioletnich techników. Podczas gdy zasadnicze szkoły zawodowe zostały przekształcone w szkoły branżowe I stopnia.

Kształcenie zawodowe w województwie lubuskim

Jednym z elementów systemu szkolnictwa jest kształcenie zawodowe, przygotowujące uczniów do pracy w konkretnym zawodzie. Czy szkolnictwo przygotowujące do uzyskania kwalifikacji zawodowych w województwie lubuskim odpowiada potrzebom regionu?

Tabela 2 na podstawie danych uzyskanych w Urzędzie Pracy i w Kuratorium Oświaty w Gorzowie Wielkopolskim przedstawia zapotrzebowanie na pracowników i liczbę uczniów kształcących się w danym zawodzie. Są to dane sumaryczne, obejmujące wszystkie powiaty w województwie lubuskim.

Tabela 2. Deficytowe grupy zawodowe a liczba uczniów uczących się odpowiadających im zawodów w województwie lubuskim, stan na listopad 2019 r.

L.p.	Deficytowe zawody/specjalności	Liczba uczniów	Zawód	Uwagi
1.	inżynierowie budownictwa, kierownicy budowy	–	–	wymagane są studia
2.	operatorzy sprzętu i robót ziemnych	–	–	wymagane są studia
3.	betoniarze i zbrojarze, brukarze, murarze, tynkarze	567	technik budownictwa	w sumie 668 uczniów
		1	betoniarz-zbrojarz	
		100	murarz-tynkarz	
4.	cieśle i stolarze budowlani, dekarze	143	stolarz (niekoniecznie budowlany)	w sumie 163 uczniów
		8	cieśla	
		12	dekarz	
5.	monterzy instalacji budowlanych	46	monter sieci i instalacji sanitarnych	w sumie 48 uczniów
		2	monter systemów rurociągowych	
6.	pracownicy robót wykończeniowych w budownictwie	382	monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie	w sumie 382 uczniów
7.	specjaliści elektrotechniki, automatyki i robotyki oraz elektrycy, elektromechanicy, elektromonterzy, robotnicy obróbki drewna, spawacze	539	technik mechatronik	w sumie 4135 uczniów
		2783	technik informatyk	
		499	technik elektryk	
		201	technik elektronik	
		60	technik automatyk	
		53	operator maszyn leśnych	
8.	ochrona zdrowia: lekarze, pielęgniarki i położne, fizjoterapeuci i masażyści, opiekunowie osoby starszej i niepełnosprawnej oraz opiekunki dziecięce*	461	masażysta	w sumie 1114 uczniów
		437	opiekun medyczny	
		216	opiekunka dziecięca	
L.p.	Deficytowe zawody/specjalności	Liczba uczniów	Zawód	Uwagi
9.	usługi dla ludności: fryzjerzy, cukiernicy, kucharze, pomoc kucharza, piekarze, szefowie kuchni, krawcy, pracownicy produkcji odzieży, kosmetyczki oraz listonosze i kurierzy	11	krawiec	w sumie 3629 uczniów
		87	piekarz	
		756, 374	fryzjer, technik usług fryzjerskich	
		786	kucharz	

		46	technik przemysłu mody	
		577	technik spedytor	
		992	technik usług kosmetycznych	
10.	pracownicy do spraw rachunkowości i księgowości, do spraw finansowo-księgowych ze znajomością języków obcych	158	technik rachunkowości	w sumie 158 uczniów
11.	kierowcy autobusów, kierowcy samochodów ciężarowych, mechanicy samochodowi, ślusarze	345	ślusarz	w sumie 2691 uczniów
		721	technik pojazdów samochodowych	
		139	kierowca mechanik	
		98	elektromechanik pojazdów samochodowych	
		24	blacharz samochodowy	
		1364	mechanik pojazdów samochodowych	
12.	nauczyciele: języków obcych, nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, przedmiotów ogólnokształcących, praktycznej nauki zawodu, przedmiotów zawodowych, szkół specjalnych i integracyjnych	brak danych	–	wymagane są studia
13.	pracownicy socjalni, psycholodzy, psychoterapeuci	brak danych	–	wymagane są studia
14.	magazynierzy	55	magazynier-logistyk	w sumie 55 uczniów
15.	pracownicy fizyczni w produkcji i pracach prostych, przetwórcy ryb, przetwórcy metali	brak danych	–	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Barometr zawodów*, https://barometrzawodow.pl/pl/lubuskie/prognozy-dla-powiatow/2020/lubuskie [dostęp: 25.11.2019].

W tabeli nie ma podanej liczby osób w deficytowym zawodzie. Wynika to z braku takich informacji w zebranych danych statystycznych. Należy również zaznaczyć, że liczba uczniów jest daną obejmującą cały region województwa lubuskiego, bez podziału na powiaty, tak samo jak popyt rynku pracy. Dlatego też analiza zebranych danych odpowiada skali całego województwa, a nie regionu. Stąd także mogą wynikać praktyczne różnice między podażą a popytem zatrudnieniowym konkretnego obszaru województwa lubuskiego. Przytoczone dane należy więc traktować jako wstęp do szerszych, wnikliwych badań.

Analiza danych statystycznych zebranych w tabeli 2 wskazuje, że w niektórych zawodach, pomimo dużego potencjału zatrudnienia na rynku pracy, kształcona jest bardzo mała liczba uczniów. Są to: cieśla, betoniarz-zbrojarz, dekarz, monter systemów rurociągowych, technik automatyk, operator maszyn leśniczych (być może ze względu na wąską specjalizację jest to wynik wystarczający). Można przypuszczać, że szkoły mają potencjał kształcić więcej profesjonalistów w tych zawodach

(warsztaty szkolne są przygotowane na większą liczbę stanowisk niż kilka), tylko nie ma chętnych uczniów. Tę hipotezę należałoby zweryfikować na poziomie rzeczywistym. Są jednak zawody, w których kształci się duża liczba uczniów. Należą do nich: technik budownictwa, technik mechatronik, technik elektryk, technik usług kosmetycznych, technik usług fryzjerskich, fryzjer, masażysta, opiekun medyczny. Ten stan rzeczy daje nadzieję, że w wybranych grupach zawodowych podaż zaspokoi popyt. Jednak aby w perspektywie czasowej można było to zrealizować, trzeba spełnić kilka dodatkowych warunków, m.in. utrzymać zainteresowanie pracą w zawodzie w regionie lubuskim absolwentów technikum i szkół branżowych.

Województwo lubuskie graniczy z województwami zachodniopomorskim, wielkopolskim, dolnośląskim oraz od zachodu z Niemcami. Województwa wielkopolskie i dolnośląskie należą do najsilniejszych gospodarek Polski, a Niemcy – świata, co bezpośrednio przekłada się na wynagrodzenia pracowników. W województwie zachodniopomorskim, obecnie niemogącym wykorzystać swojego potencjału (przemysł stoczniowy, dostęp do morza), średnia wypłacana pensja jest wyższa niż w województwie lubuskim. Tak więc mając na uwadze, że wchodzące na rynek pracy tzw. pokolenie Y, Z jest mobilne, chce realizować własne pasje i marzenia, a praca dla tych młodych ludzi jest jednym z wielu elementów życia, i to nie najważniejszym, obszar lubuski stoi przed dużym wyzwaniem, aby zatrzymać w regionie już wykształconych pracowników. Takich, którzy chcieliby żyć i pracować przez wiele lat na rzecz lokalnej gospodarki. Niewątpliwie to problem wykraczający poza możliwości, które może stworzyć, wykreować system szkolny. Aby sprostać tego typu wyzwaniom, potrzebna jest przemyślana strategia rozwoju gospodarczego województwa lubuskiego, dzięki której zarówno pod względem miejsc pracy, jak i płac mógłby on konkurować z silnymi gospodarkami rejonów ościennych. Szkolnictwo zawodowe czynnie wpisywałoby się w proces przemian, mając swój udział w rozbudowie województwa lubuskiego.

Zakończenie

Zgodnie z założeniami rozwojowymi Unii Europejskiej oraz Polski ważne jest, aby szkolnictwo, w tym zawodowe, odpowiadało zapotrzebowaniu kraju i wpływało na rozwój gospodarek narodowych. Od czasów przemiany ustrojowej w Polsce od 1989 r. kilkakrotnie zmieniał się system edukacji, jak również wizja szkolnictwa. W artykule podjęłam próbę zweryfikowania, czy kształcenie zawodowe na poziomie szkół branżowych i techników odpowiada aktualnemu zapotrzebowaniu rynku pracy w województwie lubuskim. Na podstawie danych statystycznych ustaliłam, że obecnie zapotrzebowanie jest na pracowników niewykwalifikowanych (bez zawodu), do wykonywania prostych prac fizycznych, jak również z wykształceniem o profilu zawodowym. W niektórych zawodach: cieśla, dekarz, krawiec, monter systemów rurociągowych kształci się tylko kilka osób w skali województwa. A są to zawody deficytowe. Występują jednak takie, w których pobiera naukę duża liczba uczniów, a na które również jest duże zapotrzebowanie na rynku pracy. Aby jednak uczniowie po zdobyciu kwalifikacji zawodowych zostali w regionie i pracowali na jego rzecz, trzeba poczynić konkretne działania systemowe na poziomie gospodarczym, dzięki którym warunki pracy, w tym wynagrodzenie, konkurowałyby z takim poziomem pracy, jaki jest co najmniej w województwach sąsiednich.

Bibliografia

10 zawodów przyszłości. Prognoza 2020, http://biznes.onet.pl/praca/10-zawodow-przyszlosci-prognoza-2020/7zsff [dostęp: 25.11.2019].

Barometr zawodów, https://barometrzawodow.pl/pl/polska/prognozy-dla-wojewodztw/2019/.18.....1..-1..0.1.1.. [dostęp: 25.11.2019].

Boni M., *Dylematy rynku pracy w Polsce* [w:] *Nowe dylematy polityki społecznej*, red. S. Golinowska, M. Boni, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2006.

Golinowska S., *Warunki tworzenia pracy w Polsce* [w:] *Nowe dylematy polityki społecznej*, red. S. Golinowska, M. Boni, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2006.

Małżeństwa i dzietność w Polsce, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/malzenstwa-i-dzietnosc-w-polsce,23,1.html [dostęp: 20.11.2019].

Migracje wewnętrzne ludności na pobyt stały według województw w latach 1974–2016, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-wewnetrzne-ludnosci/migracje-wewnetrzne-ludnosci-na-pobyt-staly-wedlug-wojewodztw-w-latach-1974-2016,3,1.html [dostęp: 23.11.2019].

Najbardziej przyszłościowe zawody, https://studia.pl/zawody-przyszlosci/5095-najbardziej-przyszlosciowe-zawody [dostęp: 25.11.2019].

Nowo powstałe zawody, http://multis.wszib.edu.pl/2016/06/24/nowopowstale-zawody/ [dostęp: 25.11.2019].

Pracownik przyszłości, http://infuture.institute/raporty/pracownik-przyszlosci/ [dostęp: 25.11.2019].

Symela K., *Informacje o zawodach – nowy zasób wiedzy integrujący rynek pracy z edukacją*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2019, nr 2.

PRZYPISY

Asertywność nauczyciela wobec problemu efektywności działań

[1] Kwalifikacje zawodowe lub też kompetencje twarde rozumiane są jako zestaw wiedzy i umiejętności wymaganych do realizacji składowych zadań zawodowych (w wybranej specjalności); za: J. Unolt, *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Wydawnictwo „Śląsk" , Katowice 1999, s. 13.

[2] K.F. Symela, *Idea uczenia się przez całe życie i tworzenie sektorowych ram kwalifikacji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2017, nr 1(96), s. 5–7.

[3] M. Kabat, *Teacher's Education, Adventure and Creativity* [w:] *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, eds. H. Krause-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015.

[4] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

[5] J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1999, s. 255–295.

[6] A. Teliszewska, *Naucz się asertywności*, „Charaktery" 2012, nr 9, s. 8.

[7] M. Oleś, *Asertywność u dzieci i młodzieży. Problemy teoretyczne i metody pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne" 1998, t. 1, s. 17.

[8] G. Lindenfield, *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, tłum. M. Włoczysiak, wyd. 2, Wydawnictwo „Ravi" , Łódź 1995, s. 5.

[9] Por. A. Townend, *Jak doskonalić asertywność. Praktyczny poradnik asertywności dla menedżerów*, tłum. U. Zielińska, Dom Wydawniczy „Rebis" , Poznań 2002.

[10] M. Giannantonio, *Być asertywnym. Jak nie dać się zdominować innym i rozwijać poczucie własnej wartości*, tłum. A. Gabryszewska-Konieczna, Wydawnictwo

„eSPE” , Kraków 2011, s. 9–30.

[11] P. Mansfield, *Jak być asertywnym*, tłum. U. Zielińska, Wydawnictwo „Zysk i S-ka” , Poznań 1994, s. 13.

[12] M. Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo „W.A.B.” , Warszawa 1996, s. 84.

[13] J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, wyd. 2, Wydawnictwo „Sophia” ,Kraków 2004, s. 6–26.

[14] J. Inglot-Kulas, *Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 124.

[15] M. Riesebrodt, *Charisma in Max Weber's Sociology of Religion*, „Religion” 1999, vol. 29(1); K.W. Mortensen, *Prawa charyzmy. Jak wpływać na ludzi, aby osiągać sukcesy*, tłum. A. Kanclerz, Wydawnictwo „Helion” , Gliwice 2011, s. 9–21.

[16] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” , Kraków 2013, s. 146.

[17] H. Sęk, *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 31(3), s. 796.

[18] H. Fensterheim, J. Baer, *Don't Say Yes When You Want to Say No*, Dell Publishing, New York 1975, s. 17.

[19] J. Wolpe, *The Practice of Behavior Therapy*, „Pergamon” , New York 1969.

[20] R.R. McCrae, P.T. Costa i in., *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, Wydawnictwo „Apostolstwa Modlitwy” , Kraków 2005.

[21] M. Kabat, *Umiejętności i wartości w zawodzie nauczyciela*, „Prima Educatione” 2018, vol. 2.

[22] D.C. Rimm, J.C. Masters, *Behavior Therapy. Techniques and Empirical Findings*, Academic Press, New York 1994.

[23] M. Argyle, *Social Skills* [w:] *Companion Encyclopedia of Psychology*, vol. 1, „Routledge” , London 1994, s. 454–481; *idem*, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.

[24] A. Grzywa, *Manipulacja, czyli poznaj mechanizmy psychologicznego wywierania wpływu*, Wydawnictwo „Psychologia Sukcesu" , Kraśnik 2010.

[25] D. Lalak, *Asertywność* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 2003, s. 193.

[26] M. Młynarczyk, *Ja idealne vs Ja powinnościowe. Analiza emocjonalnych konsekwencji rozbieżności w systemie „ja" na podstawie teorii autoregulacji E.T. Higginsa*, „Studia z Psychologii w KUL" 2006, t. 13 i inne.

[27] *Nauczyciel, przestrzeń, czas, szkoła (zadania, funkcje, role dawniej i dziś)*, red. M. Kabat, E. Pasterniak-Kobyłecka, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zielona Góra – Poznań 2018.

[28] S. Bishop, *Asertywność, czyli sztuka mówienia nie*, tłum. E. Turlejska, wyd. 2, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 2010, s. 7.

[29] R. Alberti, R. Emmons, *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, tłum. M. Michalski, wyd. 3, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012, s. 55.

[30] *Efektywność* [w:] *Encyklopedia zarządzania*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Efektywno%C5%9B%C4%87/Encyklopedia zarządzania [dostęp: 12.11.2019].

[31] J. Adamczyk, *Efektywność przedsiębiorstw sprywatyzowanych*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1995, s. 33–36; R. Brajer-Marczak, *Efektywność organizacji z perspektywy modelu dojrzałości procesowej*, „Zarządzanie i Finanse" 2012, nr 1, cz. 3, s. 515.

[32] N. Barr, *The Welfare State As Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainly, and the Role of the State*, Oxford University Press, Oxford 2001, s. 81.

[33] S. Nowosielski, *Skuteczność i efektywność realizacji procesów gospodarczych* [w:] *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, red. T. Dudycz, Z. Wilimowska, „Indygo Zahir Media" , Wrocław 2008, s. 6.

[34] L.R. Bittel, *Krótki kurs zarządzania*, tłum. A. Dziurdzik, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 268.

[35] G. Talebnia, B.B. Dehkordi, *Study of Relation between Effectiveness Audit and Management Audit*, „GSTF Journal on Business Review" 2012, vol. 2.

[36] T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973, s. 141.

[37] T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1978, s. 60.

[38] K. Denek, *Efektywność nauczania programowanego w szkole wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1971.

[39] *Idem*, *Efektywność edukacji szkolnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1997, z. 30, s. 93.

[40] K. Denek, *Efektywność edukacji szkolnej*, *op. cit.*, s. 94–95; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 493–496.

[41] K. Denek, *Predyktory i kryteria efektywności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny" 1977, nr 2.

[42] M. Kabat, *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

[43] W. Szczęsny, *Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny" 1989, nr 2; M. Kabat, *Nauczyciel – system – badania systemowe*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika" 2019, nr 20.

[44] M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, tłum. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 139–143.

[45] M. Kabat, *Budowanie tożsamości przez nauczyciela*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 50.

[46] K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo „Znak" , Kraków 1969, s. 300.

Uwagi o roli nauczyciela we współczesnej szkole

[1] J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010, s. 54.

[2] Por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2001, s. 12–21; E. Kobyłecka, *Nauczyciel*

wobec współczesnych zadań edukacyjnych, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2005.

[3] Por. M. Ossowska, *Wzór demokraty. Cnoty i wartości*, Instytut Wydawniczy „Daimonion" , Lublin 1992, s. 15–32.

[4] G. Koć-Seniuch, *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich* [w:] *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki. Praca zbiorowa*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana" , Białystok 2000, s. 228.

[5] Por. I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 1999, s. 13–39.

[6] Por. M. Jasiński, *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu* [w:] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, red. A. Olubiński, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit" , Toruń 2012, s. 25–26.

[7] Por. A.E. Szołtysek, *Filozofia nauczania. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2019, s. 196–197.

[8] A. Olubiński, *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji* [w:] *Autorytet...*, *op. cit.*, s. 231.

[9] Badania własne, przeprowadzone z wykorzystaniem mediów społecznościowych w 2018 r. wśród uczniów w wieku 14–18 lat zamieszkujących województwo lubuskie. Wyniki były przedstawione na X Zjeździe PTP w Warszawie.

[10] Por. O. Cichocki, *O nową jakość kompetencji nauczycieli* [w:] *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*, red. K. Pacławska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas" , Kraków 1998.

[11] Por. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurno-Koziej i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 42.

[12] Por. E. Perzycka, *Nauczyciel jutra w perspektywie kognitywnej* [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2006, s. 131–133.

[13] Por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 14.

[14] Por. B. Behrnd-Wenzel, H. Wenzel, *Refleksje na temat umiejętności komunikacji w szkole* [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm*

doskonalenia, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 207.

[15] Por. M. Budzyński, *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące w środowisku. Nauczyciele – uczniowie – rodzice* [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 240.

[16] M. Panońko, *Misja tutora* [w:] *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, „Wolters Kluwer" , Warszawa 2018, s. 20–21.

[17] C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 86.

[18] Por. M. Kabat, *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

[19] Por. A.E. Szołtysek, *Filozofia nauczania*..., *op. cit*., s. 135–136.

„Kto chce nauczyć Johna matematyki,musi znać matematykę, znać Johna... i samego siebie". Kompetencje relacyjne i emocjonalne w pracy nauczyciela

[1] L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 1999.

[2] J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2010, s. 53.

[3] J. Jarmużek, *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 30, s. 214.

[4] B. Jakimiuk, *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2016, nr 11, s. 118.

[5] Kwestię tę potwierdzają także badania naukowe: zob. np. J.N. Hughes, *Teacher – Student Relationships and School Adjustment. Progress and Remaining Challenges*, „Attachment & Human Development" 2012, vol. 14(3); M. Newberry, H.A. Davis, *The Role of Elementary Teachers' Conceptions of Closeness to Students on Their Differential Behaviour in the Classroom*, „Teaching and Teacher

Education" 2008, vol. 24(8); za: D.M. Fosen, *Developing Good Teacher Student Relationships. A Multiple-Case Study*

of Six Teachers' Relational Strategies and Perceptions of Closeness to Students, Institute of Education, University College London (UCL), 2016, http://discovery.ucl.ac.uk/1474062/1/Fosen_EdD%20Thesis%20Dagny%20%20final.pdf [dostęp: 16.09.2019].

[6] C. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościuszuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

[7] *Ibidem*, s. 18.

[8] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 155.

[9] D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo „Zysk i S-ka" , Poznań 1998.

[10] A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007, s. 6–7.

[11] B.H. Spitzberg, W.R. Cupach, *Handbook of Interpersonal Competence Research*, „Springer-Verlag" , New York 1989; za: U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna" – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny" 1996, nr 39.

[12] K. Adamczyk, *Kompetencje relacyjne młodych dorosłych nieposiadających i posiadających partnera życiowego*, „Psychologia Rozwojowa" 2012, t. 17, nr 2, s. 90.

[13] R. Hennessey, *Umiejętności interpersonalne w pracy socjalnej*, red. M. Ołdak, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.

[14] K. Stachyra, *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 10.

[15] C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie* [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis" , Poznań 1999.

[16] *Ibidem*.

[17] Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2019 r., poz. 1450, ukazujące standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu: nauczyciela, nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, gdzie w obszarze szczegółowych efektów uczenia się w odniesieniu do przygotowania psychologiczno-pedagogicznego zakłada się, że powinno ono obejmować zagadnienia autorefleksji [...] w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych [...] student/studentka powinna „zaplanować działania na rzecz rozwoju zawodowego na podstawie świadomej autorefleksji i informacji zwrotnej od innych osób" (B.1.U8.), być gotowym/gotową do autorefleksji nad własnym rozwojem zawodowym (B.1.K1.) i cech refleksyjnego praktyka [...] (C.5.K2). Absolwenci powinni poddawać refleksji i oceniać skuteczność działań edukacyjnych pod kątem realizacji celów wychowania i kształcenia oraz stosowanych metod i środków dydaktycznych (J.1.2.U2 – Praktyka wychowawczo-dydaktyczna), poddawać refleksji i identyfikować spontaniczne zachowania dzieci lub uczniów jako sytuacje wychowawczo-dydaktyczne i wykorzystywać je w czasie prowadzonych zajęć (J.2.U2 – Praktyka ciągła).

[18] M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2001.

[19] Zob. M. Witkowska, *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10406/1/Magdalena_Witkowska_Refleksyjnosc_u_nauczycieli.pdf [dostęp: 16.09.2019].

[20] Zob. J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, „Wolters Kluwer" , Warszawa 2012.

[21] S. Denham, R. Weissberg, *Social-Emotional Learning in Early Childhood. What We Know and Where to Go From Here* [w:] *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*, eds. E. Chesebrough, P. King, T.R. Gullotta, M. Bloom, „Kluwer" , Academic Publishers, New York 2003; Grant-Grant Cinsortium on the School-Based Promotion of Social Competence, *Curriculum Content for Ehancing Social and Emotional Functioning*, „Addressing Barriers to

Learning" 1997, vol. 2(2); The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*, pre-publication copy, University of Illinois, Chicago 2002; za: A. Jasielska, *Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1(40).

[22] A. Jasielska, *Analiza wpływu stereotypu płci...*, *op. cit.*

[23] *Odczuwaj, Ufaj, Mów*, http://www.homohomini.org/wp-content/uploads/2017/05/infkolor2017.pdf [dostęp: 16.09.2019].

[24] *Ośrodek Doskonalenia i Kształcenia Ustawicznego „Partner" w Zabrzu zaprasza do udziału w ogólnopolskim programie: Program „Optymistyczne Przedszkole Ireny Dzierzgowskiej, Mireli Nawrot"*, http://partner.edu.pl/optymistyczne-przedszkole.html [dostęp: 16.09.2019].

[25] *Podróż bohatera – o roli motywacji wewnętrznej*, http://edutank.org.pl/prelekcje-warszaty [dostęp: 16.09.2019].

[26] *Treningi mindfulness*, http://edutank.org.pl/prelekcje-warszaty [dostęp: 16.09.2019].

[27] *Kraina Dzieci w Europie – bis*, http://partner.edu.pl/kraina-dzieci-w-europie-bis.html [dostęp: 16.09.2019].

[28] K. Białek, A. Kawalska, E. Kownacka, M. Piegat-Kaczmarczyk, *Czy ludzie wszędzie są tacy sami?* [w:] *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, red. M. Lipińska, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008.

[29] *Zmieniamy relacje na dobre!*, http://edutank.org.pl/prelekcje-warszaty [dostęp: 16.09.2019].

[30] *Uwolnij emocje*, http://uwolnijemocje.edu.pl/szkolapodstawowa/ [dostęp: 16.09.2019].

[31] I. Podsiadło-Dacewicz, K. Kochanowska, A. Kulikowska, *Jak radzić sobie z bullyingiem i dyskryminacją w szkole? Vademecum szkoły przyjaznej prawom człowieka*, https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/publikacja_amnesty_amnesty_sppc.pdf [dostęp: 16.09.2019].

Multimedia wsparciem nauczyciela edukacji muzycznej pierwszego etapu kształcenia

[1] M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 22.

[2] A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 33.

[3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

[4] B. Steinbrink, *Multimedia u progu technologii XXI wieku*, tłum. M. Waśko, A. Amanowicz, Wydawnictwo „Robomatic" , Wrocław 1993, s. 17.

[5] J. Juszczyk-Rygałło, *Multimedia w procesie kształcenia wczesnoszkolnego* [w:] *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukacji*, red. J. Kancir, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2013, s. 80.

[6] M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Wydawnictwo „Triada" , Mysłowice – Będzin 2003, s. 81.

[7] M. Gołaszewska, *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów* [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, red. K. Wilkoszewska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas" , Kraków 1999, s. 29.

[8] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 1998, s. 49.

[9] P. Łukasiewicz, *Metoda dialogowa w praktyce badawczej* [w:] *Z metodologii i metodyki socjologicznych badań terenowych*, red. K. Lutyńska, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1985, s. 99.

[10] Zaprezentowane wyniki badań stanowiły wycinek prowadzonej w latach 2016–2017 szerszej eksploracji. Zob. M. Kisiel, *Multibooki wsparciem dla nauczyciela oraz inspiracją aktywności muzycznej uczniów klas początkowych*, „Studia Scientifica Facultatis Peaedagogicae Universitas Catholica Ružomberok" 2018, r. 17, c. 2, s. 60–70.

[11] Kwerenda zasobów internetowych oraz analiza stron odnoszących się do edukacji muzycznej realizowanej na pierwszym etapie edukacyjnym szkoły podstawowej.

[12] W badaniu sondażowym wzięło udział 87 nauczycieli nauczania początkowego. Uzyskano również wypowiedzi 15 pedagogów biorących udział w swobodnej dyskusji.

[13] *Piosenki dla klas I–III szkoły podstawowej*, http://naszelementarz.men.gov [dostęp: 22.01.2018].

[14] Dostępne na stronie www.men.gov multibooki działają w systemie operacyjnym Windows. Przed otwarciem aplikacji należy upewnić się, czy w komputerze została zainstalowana wersja wtyczki Adobe Flash Player.

[15] Por. J. Hamerski, E. Jakubowska, M. Jóźwiak, A. Putkiewicz, *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz"*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

[16] Por. *ibidem.*

[17] Wersja elektroniczna materiałów edukacyjnych zamieszczona została na stronie internetowej: http://www.ore.edu.pl [dostęp: 12.12.2017].

[18] *Multimedia do nowej szkoły podstawowej*, http://www.nowaera.pl [dostęp: 7.01.2018].

[19] Zob. *Dzwonki diatoniczne i chromatyczne – temat 1 (Inspiracje muzyczne)*, https://www.youtube.com/watch?v=CQNOZdam2LU [dostęp: 12.09.2019].

[20] Por. Sekwencer rytmiczny, https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm [dostęp: 12.09.2019]; Song Maker, https://musiclab.chromeexperiments.com [dostęp: 12.09.2019].

[21] Por. *Muse Score 2*, https://musescore.org/pl [dostęp: 12.09.2019].

[22] M. Kisiel, *Dwoistość, znaczenie i rola mediów w edukacji muzycznej uczniów klas początkowych* [w:] *Analyza sucasneho stavu problematiky realizacie*

medialnej vychovy v primarnom vzdelavani v kontexte vyskumov medialneho posobenia na spravanie ziaka, red. M. Karasová, M. Uhrinová, „Verbum" , Ružomberok 2016, s. 109.

Praca z wykorzystaniem podcastui wideocastu w klasach nauczania wczesnoszkolnego

[1] S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo „Difin" , Warszawa 2013, s. 9.

[2] D. Becelewska, *Repetytorium z rozwoju człowieka*, Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Jelenia Góra 2006, s. 53–54.

[3] H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

[4] *Ibidem*, s. 226–228.

[5] M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" , Warszawa 1985, s. 13.

[6] P. Zimbardo, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tłum. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 10.

[7] *Podcast* [w:] *Oxford Learners Dictionaries*, https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/podcast?q=podcast [dostęp: 14.12.2019].

[8] *Podcast* [w:] *Business Dictionary*, http://www.businessdictionary.com/definition/podcast.html [dostęp: 14.12.2019].

[9] Strona e-learningowa, jak tworzyć podcasty na lekcjach w szkole (USA): *Learning in Hand with Tony Vincent*, https://learninginhand.com/podcasting/ [dostęp: 14.12.2019].

Zakodowana edukacja, czyli o kodowaniu w edukacji wczesnoszkolnej

[1] W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, *Pedagogika mediów* [w:] *Pedagogika*, t. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

[2] T. Goban-Klas, *Szkoła wobec pokolenia SMS-u* [w:] *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wydawnictwo „eMPi2" , Poznań 2002, s. 45.

[3] Określenie użyte przez Marka Gawrysiaka na VI seminarium naukowym „Pedagogika informacyjna" .

[4] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17, s. 206.

[5] *Ibidem*, s. 206–207.

[6] *Ibidem*, s. 214.

[7] *Ibidem*, s. 219–220.

[8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. z 2017 r., poz. 703, s. 8.

[9] *Ibidem*.

[10] Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Informatyka, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf, s. 7 [dostęp: 23.11.2019].

[11] *Ibidem*, s. 10.

[12] R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, wyd. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

[13] *Ibidem*, s. 31.

[14] *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* [w:] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF, s. 4 [dostęp: 23.11.2019].

[15] *Ibidem*, s. 4.

[16] *Ibidem*.

Nowoczesne metody nauczania przyrody i biologii w szkole podstawowej. Wybrane przykłady

[1] Por. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 15.

[2] Por. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, *op. cit.*

[3] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 2003, s. 130–131.

[4] E. Marek, *Zajęcia pozalekcyjne jako forma rozwijania zainteresowań dzieci w czasie wolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2007, nr 3.

[5] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, *op. cit.*, s. 130–131.

[6] U. Nowacka, *Funkcje praktyki pedagogicznej w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli w teorii pedagogicznej*, „Prace Naukowe. Pedagogika" 1999–2000–2001, nr 8–9–10, s. 617.

[7] Z. Podgórski, P. Charzyński, *Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu*, „Prace Komisji Edukacji Geograficznej" 2014, t. 3.

[8] I. Stalończyk, *Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy" 2014, nr 37.

[9] E. Trempała, *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1.

[10] G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 23–24.

[11] D. Morka, M. Piłat, *Projekt edukacyjny jako współczesna strategia dydaktyczna w nauczaniu biologii*, „Słupskie Prace Biologiczne" 2012, nr 9.

[12] W. Błażejewski, *Wychowanie na lekcjach przedmiotów przyrodniczych i techniki*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2015, t. 34, z. 2.

[13] G. Petty, *Nowoczesne nauczanie...*, *op. cit.*, s. 171–177.

[14] M. Pławecka, *Metody aktywne w nauczaniu przyrody*, http://www.zssrzyki.andrychow.eu/nauczyciele/publikacje/Metody_aktywne_w_n

auczaniu_przyrody.pdf [dostęp: 01.02.2020].

[15] E. Buchcic, *Edukacja przyrodnicza w „zielonych szkołach" możliwością podwyższania skuteczności w nauczaniu – uczeniu się*, „Rocznik Świętokrzyski. Seria B – Nauki Przyrodnicze" 2009, nr 30.

[16] M. Wnuk, *Metody i środki techniczne stosowane na zajęciach z biologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 1996, nr 7/8.

[17] J. Szczepaniak, *Webinarium jako forma internetowej edukacji*, „Życie Uczelni. Politechnika Łódzka – biuletyn informacyjny" 2016, nr 136.

[18] F. Denaro, S. Nyaga, *A Microscope of Your Own. Introduction of the Personnel Microscope to STEM Educational Programs and Research (Interactive Workshop).* The 2018 Capital PKAL Regional Network Conference *Cultural Responsiveness in Fulfilling the Mission of Preparing a Global STEM Workforce*, March 16, Stevenson University, Owings Mill, Maryland 2018.

[19] J.S. Cybulski, J. Clements, M. Prakash, *Foldscope. Origami-Based Paper Microscope*, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098781 [dostęp: 01.02.2020].

Wsparcie społeczne udzielane w szkole

[1] *Wsparcie* [w:] *Słownik języka polskiego*, https://sjp.pwn.pl/sjp/wsparcie;2537960 [dostęp: 13.03.2020].

[2] H. Sęk, *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego* [w:] *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora" , Poznań 2001, s. 16–17.

[3] Z. Dołęga, *Wsparcie społeczne a poczucie samotności w okresie dorastania* [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2001, s. 548.

[4] *Ibidem.*

[5] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 16.

[6] S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka* [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, red. S. Kawula, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2005, s. 127–128.

[7] Za: J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny" 1988, nr 31(2).

[8] H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne...*, *op. cit.*, s. 19; S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia społecznego...*, *op. cit.*, s. 127–128; Z. Dołęga, *Wsparcie społeczne a poczucie samotności...*, *op. cit.*, s. 549–550.

[9] J. Modrzewski, *Wsparcie społeczne jako czynnik wzorujący współczesne scenariusze biograficzne* [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo „Adam Marszałek" , Toruń 2010, s. 29.

[10] *Ibidem*.

[11] J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik" , Warszawa 1980, s. 30.

[12] M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

[13] T. Maruszewski, *Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacyjnej teorii nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1983.

[14] M. Dudzikowa, *Bariery i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych*, „Forum Oświatowe" 1994, nr 2, s. 74.

[15] T. Hołówka, *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 21.

[16] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 61.

[17] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak" , Warszawa 2001, s. 275.

[18] M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 39.

[19] *Ibidem*.

[20] B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 36.

[21] B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, *op. cit*., s. 37.

[22] Z uwagi na ograniczenia związane z publikacją tekstu nie będę przedstawiała szczegółowo uzyskanych wyników badań z podziałem na przyjęte przeze mnie zmienne niezależne. Skoncentruję się wyłącznie na ogólnym przedstawieniu otrzymanych wyników.

[23] Dane zaprezentowane na wykresach są danymi procentowymi, rodzice mieli możliwość zaznaczania wielu odpowiedzi, stąd suma nie wynosi 100%.

PISAK jako narzędzie wspomagające efektywność procesu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

[1] D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 26.

[2] P. Durka, *Polski Interaktywny System Alternatywnej Komunikacji PISAK*, „Meritum" 2016, nr 4(43), s. 2.

[3] Przyjęta została ona przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość.

[4] I. Bieńkowska, K. Polok, *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017, s. 60.

[5] Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994 r., http://www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych, s. 5 [dostęp: 10.12.2019].

[6] *Ibidem*, s. 2.

[7] *Ibidem*, s. 6.

[8] Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2011; za: K. Smoter, *Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych do Innych*, „Edukacja Humanistyczna" 2016, nr 2(35); zob. też K. Smoter, *Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów do Innych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2016 (niepublikowana praca doktorska).

[9] Opracowanie własne na podstawie: Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2009, s. 54–57.

[10] *Ibidem*, s. 55–57.

[11] K. Błeszyńska, *Współczesne technologie w służbie kształcenia i wychowania niepełnosprawnych dzieci i młodzieży* [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001, s. 94.

[12] Z. Gryszka-Mędrek, *Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Logopedia Silesiana" 2012, t. 1, s. 141.

[13] *Ibidem*.

[14] M. Grycman, B.B. Kaczmarek, *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2014, s. 347–348.

[15] Z. Gryszka-Mędrek, *Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji...*, *op. cit.*, s. 142.

[16] S. von Tetzchner, H. Martinsen, *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się. Nauka znaków oraz używania pomocy komunikacyjnej przez dzieci, młodzież i dorosłych z zaburzeniami*

rozwojowymi, tłum. A. Loebl-Wysocka, J. Gałka-Jadziewicz, Stowarzyszenie „Mówić bez Słów" , Warszawa 2002, s. 62.

[17] W. Loebl, *Zastosowanie systemu komunikacji alternatywnej w nauczaniu indywidualnym dziecka z porażeniem mózgowym* [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody...*, *op. cit.*, s. 395.

[18] K. Błeszyńska, *Współczesne technologie...*, *op. cit.*, s. 93.

[19] Lub inaczej aplikacja, program komputerowy czy system. Zob. szerzej: *Czym jest PISAK?*, http://projekt.pisak.org/czym-jest-pisak/ [dostęp: 11.12.2019].

[20] P. Durka, *Polski Interaktywny System...*, *op. cit.*, s. 4.

[21] Pozostaje on stale dostępny do pobrania i zainstalowania dla indywidualnych użytkowników przez utrzymywaną przez firmę BrainTech stronę: www.braintech.pl/software/pisak [dostęp: 11.12.2019].

[22] P. Durka, *Polski Interaktywny System...*, *op. cit.*, s. 2–4.

[23] *Ibidem*, s. 7.

[24] *Projekt PISAK*, www.braintech.pl/software/pisak [dostęp: 11.12.2019].

[25] P. Durka, *Polski Interaktywny System...*, *op. cit.*, s. 8.

[26] *Czym jest PISAK?*, www.projekt.pisak.org/czym-jest-pisak/aplikacje/ [dostęp: 14.12.2019].

[27] M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017, s. 239.

[28] *WCAG 2.0*, www.wcag20.widzialni.org/ [dostęp: 14.12.2019].

Awans zawodowy w opinii nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach podstawowych ogólnodostępnych

[1] E. Kobyłecka, *Kontekst aksjologiczny zachowań zawodowych nauczycieli* [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Kozioł, E.

Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 125.

[2] W. Dróżka, *Między etosem a zawodem. Nauczyciel wobec zadań wychowawczych szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2014, nr 1–2, s. 149–150.

[3] E. Kozioł, E. Kobyłecka, *Wstęp* [w:] *Zachowania zawodowe nauczycieli*..., *op. cit.*, s. 8.

[4] G. Gajewska, *Kompetencje nauczycieli warunkujące pozytywne efekty wychowawczo-opiekuńcze w procesie edukacji dzieci i młodzieży* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 123.

[5] A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 9.

[6] K. Waligórski, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne" 1993, nr 26, s. 25.

[7] F. Szlosek, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Polityka Społeczna" 2014, nr 3, s. 31.

[8] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls" , Kraków 2013, s. 161.

[9] A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego*..., *op. cit.*, s. 9.

[10] A. Zielińska, *Ocena i awans zawodowy nauczycieli – różne perspektywy, różne oczekiwania*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2014, nr 1–2, s. 184.

[11] T. Loreman, *Essential Inclusive Education-Related Outcomes for Alberta Preservice Teachers*, „The Alberta Journal of Educational Research" 2010, vol. 52(6), s. 124–125.

[12] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994, s. 30.

[13] W. Dróżka, *Między etosem a zawodem*..., *op. cit.*

[14] D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, wyd. 2, „Wolters Kluwer Polska", Warszawa 2009, s. 200.

[15] Badania przeprowadzono w okresie czerwiec–sierpień 2019 r., tj. przed wejściem w życie aktualnie obowiązujących przepisów prawa w zakresie awansu zawodowego nauczycieli, na podstawie Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19, zmiany Dz.U. z 2019 r., poz. 1287, tekst jednolity Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

[16] Rozdział 3a Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19, zmiany Dz.U. z 2019 r., poz. 1287, tekst jednolity Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

[17] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. z 2018 r., poz. 1574 i rozporządzenie zmieniające z dnia 23 sierpnia 2019 r., Dz.U. z 2019 r., poz. 1650.

[18] Staż na wyższy stopień awansu zawodowego to określony czas, gdy nauczyciel zdobywa odpowiednie umiejętności i wykazuje się nimi oraz realizuje opracowany przez siebie plan rozwoju zawodowego (PRZ), w którym uwzględnia dane wymagania zapisane w rozporządzeniu MEN. Nauczyciel stażysta i nauczyciel kontraktowy realizują staż pod opieką i ze wsparciem tzw. opiekuna stażu, natomiast nauczyciel mianowany samodzielnie go realizuje, dokonując gruntownej ewaluacji podejmowanych działań. Realizacja PRZ jest kontrolowana na bieżąco przez dyrektora szkoły. Staż kończy się przygotowaniem i oddaniem do dyrektora szkoły sprawozdania z realizacji PRZ oraz otrzymaniem od niego oceny dorobku zawodowego. Jego pozytywna ocena daje możliwość złożenia wniosku o rozpoczęcie odpowiednio postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego.

[19] Zob. A. Wiłkomirska, *Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko" reformy edukacji*, „Studia Pedagogiczne" 2011, t. 64.

[20] Zob. W. Dróżka, *Przebieg i uwarunkowania awansu zawodowego nauczycieli* [w:] *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, red. W.

Dróżka, J. Miko-Giedyk, R. Miszczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

[21] *System awansu zawodowego nauczycieli. Lata szkolne 2015/2016–2017/2018*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2018, https://www.nik.gov.pl/plik/id,17724,vp,20307.pdf [dostęp: 20.11.2019].

[22] A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce*..., *op. cit.*, s. 30.

[23] Wśród uczniów z niepełnosprawnościami uczących się w szkołach ogólnodostępnych, którzy wymagają od nauczycieli specjalnego podejścia dydaktyczno-wychowawczego i objęcia zajęciami rewalidacyjnymi, mogą być uczniowie: niesłyszący lub słabosłyszący, niewidomi lub słabowidzący, z niepełnosprawnością intelektualną, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi, tj. tacy, u których występują co najmniej dwie z wyżej wymienionych niepełnosprawności (źródło: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2020 r., poz. 910 z późn. zm.).

[24] A. Wiłkomirska, *Awans zawodowy nauczycieli*..., *op. cit.*, s. 169.

[25] *Eadem*, *Sens i bezsens państwowego systemu awansu zawodowego nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2014, nr 1–2, s. 179.

Kształcenie uczniów w systemie szkolnictwa zawodowego w województwie lubuskim w kontekście rynku pracy

[1] M. Boni, *Dylematy rynku pracy w Polsce* [w:] *Nowe dylematy polityki społecznej*, red. S. Golinowska, M. Boni, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2006, s. 105.

[2] *Migracje wewnętrzne ludności na pobyt stały według województw w latach 1974–2016*, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-wewnetrzne-ludnosci/migracje-wewnetrzne-ludnosci-na-pobyt-staly-wedlug-wojewodztw-w-latach-1974-2016,3,1.html [dostęp: 23.11.2019].

[3] Są to województwa znajdujące się w bezpośrednim sąsiedztwie województwa lubuskiego.

[4] Na zmianę charakteru wsi oprócz wspomnianego w tekście zjawiska mają wpływ jej przeobrażenia gospodarcze – likwidacja małych gospodarstw rolnych produkujących zróżnicowane płody rolne i zajmujących się hodowlą zwierząt na rzecz koncentracji produkcji w latyfundiach.

[5] Podejmuje się szeroko zakrojone konsultacje społeczne w istotnych dla społeczeństwa kwestiach, jednakże we wnioskach pomija się niekorzystne dla strony prowadzącej sugestie. Dla przykładu Wojewódzki Stół Edukacyjny w Gorzowie Wielkopolskim odbył się 29.08.2019 r. i po dyskusji, we wnioskach końcowych, pominięto często podnoszony problem niskiej subwencji oświatowej i konieczność zmian jej naliczania, a zamiast tego skupiono się na konieczności zniesienia Karty Nauczyciela i wprowadzenia reformy szkolnictwa wyższego. Propozycji ożywienia i rozwoju szkolnictwa branżowego (zawodowego) wraz z konkretnymi rozwiązaniami również nie uwzględniono.

[6] S. Golinowska, *Warunki tworzenia pracy w Polsce* [w:] *Nowe dylematy polityki społecznej*, *op. cit.*, s. 126.

[7] Za: *ibidem*, s. 127.

[8] *Ibidem*, s. 130.

[9] Preferencyjne składki ZUS dotyczą nowo powstałych firm i są składkami ryczałtowymi. Mogą być opłacane tylko w początkowym okresie działalności. Są one niezależne od przychodu firmy.

[10] Takie działania z pewnością usztywnią rynek pracy, a jest wątpliwe, czy zwiększają przychody netto pracowników. System ubezpieczeń społecznych nie ma zdolności finansowej, a stosowanie politycznego przymusu jego utrzymania wywołuje negatywne skutki w postaci wymuszonego samozatrudnienia, przeniesienia centrum interesów życiowych do krajów o mniejszej fiskalizacji, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszonych wpływów podatkowych państwa.

[11] Jest to osoba pisząca teksty wykorzystywane w reklamach. Na podstawie: *Nowo powstałe zawody*, http://multis.wszib.edu.pl/2016/06/24/nowopowstale-zawody/ [dostęp: 25.11.2019].

[12] Obserwuje i wyławia nowe trendy oraz dostosowuje produkty do młodych odbiorców.

[13] Pozyskuje fundusze na cele charytatywne.

[14] K. Symela, *Informacje o zawodach – nowy zasób wiedzy integrujący rynek pracy z edukacją*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2019, nr 2, s. 44.

[15] CEDEFOP opracował Europejski Wskaźnik Umiejętności (ESI), który obejmuje weryfikację kształtowania umiejętności, aktywację umiejętności oraz dostosowanie umiejętności dla danego kraju, za: *ibidem*, s. 46.

[16] Fluktuacja rynku pracy to zmienność o charakterze pewnej nieprzewidywalności, przypadkowości.

[17] Na podstawie: *Pracownik przyszłości*, http://infuture.institute/raporty/pracownik-przyszlosci/ [dostęp: 25.11.2019].

[18] Są to profesje niewystępujące w wysokim deficycie zawodów w Polsce.

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2020

Recenzent:

dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ

Redakcja wydawnicza:

Joanna Bień

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Zdjęcie na okładce: © pololia | stock.adobe.com

Publikacja została dofinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020oraz ze środków Uniwersytetu Zielonogórskiego

ISBN 978-83-66990-10-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2020

Konwersja
Epubeum